

Innagerende atferd

Tilrettelegging for elever med innagerende atferd i skolen

Lina Sara Maria Carlsson og Heidi Camilla Sørensen



Masteroppgave i Pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

© Lina Sara Maria Carlsson og Heidi Camilla Sørensen

2010

Innagerende atferd

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

TITTEL:

Innagerende atferd

AV:

Lina Sara Maria Carlsson

Heidi Camilla Sørensen

EKSAMEN:

Masteroppgave i Pedagogisk Psykologisk rådgivning

PED 4190

SEMESTER:

Vår 2010

STIKKORD:

Innagerende atferd

Tilrettelegging/Tilpasset opplæring

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er innagerende atferd og tilrettelegging for elever med innagerende atferd i skolen. Formålet med denne oppgaven er å fremheve og belyse et tema som synes å trenge mer fokus.

Oppgavens problemstilling er:

”Hva er innagerende atferd og hvordan kan det tilrettelegges for elever med innagerende atferd i skolen?”

Innagerende atferd har i forhold til utagerende atferd fått langt mindre oppmerksomhet, noe som gjenspeiler seg i forskningslitteraturen om atferdsproblemer. Den utagerende atferden kan være svært forstyrrende for omgivelsene, i motsetning til den innagerende atferden som knapt er synlig. Derfor er det heller ikke blitt like mye fokus på den innagerende atferden. Selv om den innagerende atferden ikke er like synlig og ikke påvirker omgivelsene i like stor grad som den utagerende, kan det være en stor belastning for individet selv. Lund (2008) påpeker at når den innagerende atferden går utover læring og sosialt liv, blir det et atferdsproblem, like alvorlig som den utagerende atferden. Det vil derfor være viktig å identifisere den innagerende atferden og finne ut hvordan det på best mulig måte kan tilrettelegges for disse elevene i skolen.

Metode

Vi har valgt en teoretisk tilnærming for å belyse vår problemstilling. Vi bruker relevant teori og empiri fra både norsk og utenlandsk litteratur.

Resultater

Den finnes ingen entydig definisjon på hva innagerende atferd er. Atferdsspekteret er stort, og det kan gå fra normalt reserverte barn til atferd forbundet med alvorlige emosjonelle vansker. Det vil derfor også kunne være vanskelig å forenes om en forståelsesmåte og en arbeidsmåte, fordi det er en gruppe elever med så ulike grader av problemer og behov. Hvorfor noen barn blir innagerende er et like komplekst og vanskelig spørsmål å svare på. Det synes som om atferden kan være et resultat av medfødte disposisjoner for denne typen atferd, et resultat av interaksjon med miljøet og/eller ulike betingelser i omgivelsene. Dette vil sannsynlig være viktig å ta i betraktning når det gjelder å finne de beste tiltakene, fordi det innebærer at

innagerende atferd kan være uttrykk for ulike former av vansker som gir ulike behov for tilrettelegging.

Det er et stort fokus på inkludering og tilpasset opplæring i skolen, noe som kan være en utfordring i arbeidet med innagerende elever. Skolens krav til muntlig deltakelse og samarbeid vil kunne være vanskelig å oppnå for de innagerende elevene og evalueringen kan derfor bli basert på feil grunnlag i mange fag. Det kan være svært utfordrende å være lærer for innagerende elever og å vite hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for dem. De innagerende elevene unngår ofte kontakt med både lærer og medelever, og det kan føles krevende å oppnå kontakt med dem. Allikevel ser vi at de innagerende elevene ønsker å bli sett og hørt. Å oppleve anerkjennelse og mestring vil være av stor betydning for de elevene som er innagerende. For å klare å oppnå dette vil det være svært viktig med en god lærer-elev relasjon. Elevsamtalen kan være et godt virkemiddel for å danne denne relasjonen. Gjennom elevsamtalen kan læreren få muligheten til å bli kjent med elevens forutsetninger og styrker, og dermed kunne tilrettelegge for eleven på en bedre måte.

Å organisere elevene i mindre grupper kan være et tiltak som synes å fungere godt for de elevene som er innagerende. I mindre grupper kan de få en trygg plattform slik at det blir enklere for dem å delta og tørre å prøve seg på nye aktiviteter. I grupper kan en også jobbe med å utvikle sosiale ferdigheter og å lære om følelser.

Forord

Innagerende atferd har vært et tema vi begge har vært opptatt av lenge, og et tema vi har ønsket å sette mer fokus på. Vi var usikre på om vi kunne finne nok litteratur om innagerende atferd til å skrive en teoretisk oppgave sammen. Det finnes ingen overflod av litteratur på dette området, noe vi har merket godt gjennom å skrive denne oppgaven. Det har vært en utfordrende, men også en veldig lærerik prosess.

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, men også krevende til tider. Vi hadde hørt mye om oppturene og nedturene ved å skrive masteroppgave, noe vi selv har fått kjenne på kroppen. Vi vil derfor få takke hverandre for et godt samarbeid, og for å ha holdt motivasjonen og humøret hverandres oppe i perioder med høyt stressnivå.

Vi vil takke vår veileder Stein Erik Ulvund for gode innspill og nyttige tilbakemeldinger. Vi vil takke medelever, venner og familie for støtte, forståelse og oppmuntrende ord. Vi vil også rette en takk til Lene Granlund som med et smil har lest korrektur på oppgaven vår.

Takk til Simon og Ola for tålmodighet og for å ha hatt tro på oss.

Tusen takk!

Vi vil begge være involvert i alle kapittelene, og ha ansvar for alle prosessene i utarbeidelse og ferdigstilling av oppgaven. Hovedansvaret for de ulike kapittelene, eller avsnittene, fordeler vi mellom oss. Lina har hovedansvar for kapittel 3, avsnitt 4.-4.2, avsnitt 5.2 og 5.4, avsnitt 6.-6.2 og avsnitt 7.5-7.8, mens Heidi har hovedansvar for kapittel 2, avsnitt 4.3-4.6, avsnitt 5.-5.1, 5.3, avsnitt 6.3-6.4 og avsnitt 7-7.4. Kapittel 1 og 8 vil vi sammen ha hovedansvaret for.

Blindern, mai 2010.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Metode	3
1.3	Begrepsavklaring	3
1.3.1	<i>Innagerende atferd</i>	3
1.3.2	<i>Tilrettelegging</i>	4
1.4	Oppgavens oppbygging	4
2	Innagerende atferd	7
2.1	Tidligere forståelse og forskning	7
2.2	Hva er innagerende atferd?	9
2.3	Kjennetegn på innagerende atferd	9
2.3.1	<i>Sjenanse</i>	9
2.3.2	<i>Tilbaketrunkethet og ensomhet</i>	11
2.4	Innagerende atferd som diagnose	13
2.4.1	<i>Selektiv mutisme</i>	13
2.4.2	<i>Sosial fobi/sosial angst</i>	14
2.4.3	<i>Depresjon</i>	15
2.4.4	<i>Vanlige følelser eller sykdommer?</i>	16
2.5	Jenter med ADHD	17
2.6	Oppsummering	19
3	Temperamentets betydning for utvikling av innagerende atferd	21
3.1	Hva er temperament?	21
3.1.1	<i>Tendens til tilbaketrekking</i>	22
3.1.2	<i>Nevrologiske forskjeller</i>	24
3.2	Ulike temperamentstyper	27

3.3	Temperament i skolen	29
3.4	Kulturelle forskjeller.....	30
3.5	Oppsummering	31
4	Miljøets betydning for utvikling av innagerende atferd	32
4.1	Ulike systemer spiller inn	32
4.2	Sosiale relasjoners betydning for utvikling av innagerende atferd.....	35
4.2.1	<i>Den første tilknytningen</i>	37
4.2.2	<i>Oppdragelsesstil</i>	40
4.3	Eleven som bevisst og handlende.....	42
4.4	Risikofaktorer og beskyttende faktorer	43
4.5	Oppsummering	43
5	Betydningen av sosial interaksjon for barn med innagerende atferd	45
5.1	Sosial kognitiv teori.....	45
5.2	Betydningen av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	47
5.3	Hvilken betydning har vennskap for barn med innagerende atferd?.....	50
5.4	Betydningen av en god lærer-elev relasjon	54
5.5	Oppsummering	56
6	Inkludering og tilpasset opplæring	58
6.1	Aktiv deltakelse	59
6.2	Inkludering og følelser.....	62
6.3	Spesialundervisning for innagering?	63
6.3.1	<i>Kollektivistisk eller individorientert spesialundervisning</i>	66
6.4	Er innagering bekymringsfull atferd?.....	67
6.5	Oppsummering	68
7	Tilrettelegging for elever med innagerende atferd i skolen	70
7.1	Anerkjennelse	70
7.2	Elevsamtalen.....	73

7.3	Mestring for innagerende elever.....	74
7.4	Samarbeid	76
7.5	Et godt klassemiljø	77
7.6	Å lære om følelser	78
7.7	Gruppetiltak	80
7.7.1	<i>Jentegrupper</i>	81
7.7.2	<i>Andre gruppetiltak</i>	82
7.7.3	<i>Fordeler med grupper</i>	85
7.8	Støtte fra jevnaldrende uten vansker	86
7.9	Oppsummering	87
8	Oppsummering	89
	Litteraturliste	94

1 Innledning

Helt frem til 1980-tallet har det vært skrevet lite om innagerende atferd. Temaet var så å si ikke eksisterende på 1950-, 60- og 70-tallet. Utagerende og forstyrrende atferd har vært et tema som har fått en god del oppmerksomhet både i skolen og forskningsmessig, kanskje fordi det oppleves som et akutt og direkte problem. Konsekvensene av dette kan bli at andre barn, da særlig de som er stille og innagerende, lettere kan bli glemt og/eller nedprioritert når det gjelder å få sine behov ivaretatt. Deres vansker kan altså ha lettere for å bli uoppdaget eller ignorert fordi de ikke er like synlige (Rubin & Coplan 2004). Lund (2004a) mener at innagerende atferd kan være et like stort problem som utagerende atferd til tross for at mye av litteraturen som finnes om atferdsvansker er konsentrert om den utagerende atferden. Hun påpeker at når et barns innagerende atferd går utover læring og sosialt liv, blir det et atferdsproblem, like omfattende og alvorlig som utagerende atferd (Lund 2008).

Gjennom å rette fokus mot elever med innagerende atferd håper vi å kunne få et mer helhetlig og balansert syn på skolen og hva de ulike elevene trenger. For å kunne leve opp til kravet om tilpasset opplæring og en skole for alle trengs kunnskap om ulike elever og deres behov. I dagens skole forventes eleven å være aktiv og delaktig i sin egen læringsprosess, og dette skjer i stor grad sammen med andre elever og ikke minst i samspill med læreren. Karakteren i mange fag blir ofte satt på bakgrunn av aktiv deltagelse, og for mange elever kan dette være en utfordring. Fremføringer for klassen og arbeid i grupper kan være vanskelig, og de stille elevene risikerer å bli oppfattet som mindre interesserte og motiverte. Det er de elevene som roper høyest i klassen som ofte får lærerens oppmerksomhet, og mange lærere må bli flinkere til å se de stille elevene (Stangeland 2007). Det bør tilføyes at det sikkert også finnes de lærere som ser de stille elevene, men kanskje ikke vet hvordan de kan hjelpe disse elevene til å bli en del av fellesskapet.

Med denne oppgaven håper vi å kunne bidra til mer kunnskap om elever med innagerende atferd og deres skolesituasjon, og at dette vil kunne være med å hjelpe lærere og andre som arbeider med inkludering og tilrettelegging for denne gruppen.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen vår er:

”Hva er innagerende atferd og hvordan kan det tilrettelegges for elever med innagerende atferd i skolen?”

For å utdype problemstillingen vår har vi tre forskningsspørsmål som konkretiserer hva det er vi ønsker å finne ut:

1. Hva er innagerende atferd og hvordan kommer atferden til uttrykk?
2. Hvilken betydning har sosial interaksjon for barn med innagerende atferd?
3. Hvilke behov har elever med innagerende atferd når det gjelder inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvilke tiltak kan iverksettes?

Det første spørsmålet omhandler hva innagerende atferd er, og i denne sammenheng vil vi ta opp ulike former for innagerende vansker, både kjennetegn på innagerende atferd og de vanskene som er kategorisert som diagnoser. Vi har valgt å redegjøre for ulike innagerende vansker for å belyse at denne atferden kan bety så mye forskjellig, og at det derfor er viktig å ikke overse den. I forbindelse med dette spørsmålet vil det også bli sett nærmere på ulike forklaringer på hvorfor noen barn blir innagerende. Det finnes mange ulike forklaringsmodeller på hvorfor noen barn utvikler innagerende atferd og vi velger å belyse teorier som omhandler både arv og miljø.

Det andre spørsmålet omhandler betydningen av sosial interaksjon for barn med innagerende atferd og hva konsekvensene av å ikke delta i det sosiale felleskapet kan være. Vi ser i denne forbindelse på betydningen av sosial kompetanse som er en forutsetning for å kunne danne sosiale relasjoner. Å ha forståelse for hvorfor sosiale relasjoner er viktig, og hva som trengs for at eleven skal kunne fungere sosialt, vil være relevant for å kunne svare på den andre delen av oppgaven som rettes mot inkludering og tilrettelegging.

For å svare på det siste spørsmålet tar vi utgangspunkt i og drøfter hvilke behov elever med innagerende atferd har når det gjelder inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvordan det på skolen kan tilrettelegges for dem. Dette kan være en vanskelig oppgave og det finnes ingen enkel løsning som fungerer for alle med slike vansker. Å sette igang tiltak for

å hjelpe innagerende elever vil derfor måtte ta utgangspunkt i den enkelte elevs behov, men det finnes også tiltak som kan virke forebyggende.

1.2 Metode

Vi har valgt en teoretisk tilnærming for å belyse vår problemstilling. Vi bruker relevant teori og empiri fra både norsk og utenlandsk litteratur. Innagerende atferd er fremdeles et tema det finnes lite faglitteratur om, og det har derfor vært en utfordring å finne passende litteratur til oppgaven. Utagerende atferd ser fortsatt ut til å dominere faglitteraturen om problematferd. Vi har tatt i bruk både primær og sekundær kilder.

1.3 Begrepsavklaring

To viktige begreper i denne oppgaven er innagerende atferd og tilrettelegging, og dette er to relativt vage begreper som krever nyansering. Det dukker også opp en rekke andre begreper som krever presisering, men disse velger vi å definere fortløpende i oppgaven.

1.3.1 Innagerende atferd

Innagerende atferd er et komplekst og omfattende begrep. Slik atferd tar mange former og blir definert på forskjellige måter i forskjellige studier. Mye av litteraturen om innagerende atferd kan ofte omfatte vanskene i form av diagnostiske termer, men dette atferdsspekteret kan være stort. Det kan gå fra normalt reserverte barn til atferd forbundet med alvorlige emosjonelle vansker. Atferden vil også kunne variere avhengig av i hvilken situasjon barnet er. Atferden trenger altså ikke å være konstant (Chazan, Laing, Davies & Phillips 1998). Vi vil i oppgaven presentere ulike perspektiver og tilnærminger til begrepet.

Det finnes mange forskjellige definisjoner på innagerende atferd, som for eksempel stille barn, introvert atferd og tilbaketrukkethet. Lund (2004a) henviser til Sørli og Nordahl (1998) som beskriver kjennetegn ved de innagerende individene. Dette er blant annet nervøsitet, hemmet atferd, ensomhet, passivitet, usikkerhet og psykosomatiske plager. Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) beskriver passive elever som "forsvinner" for lærere og medelever. Det dreier seg ifølge Lund (2004a) om en sammensatt gruppe av individer med ulike grader av problem og behov. Alle mennesker kan vise slik atferd, men det er hvor ofte og når den vises som gjør at den skiller seg ut hos noen. Det som er felles for definisjonene er at atferden:

1. Bryter med forventet atferd
2. Hemmer læring og utvikling hos eleven
3. Hindrer positiv samhandling (Lund 2004a:22).

Det er disse tre kriteriene vi vil ta utgangspunkt i når vi velger å bruke begrepet innagerende atferd.

1.3.2 Tilrettelegging

I skolen finnes det elever med ulike forutsetninger og evner, og det vil være av stor betydning at skolesituasjonen tilrettelegges etter den enkelte elevs læringsforutsetninger. Begrepet tilrettelegging blir her brukt fordi det kan tenkes å omfatte alle former for tiltak og tilpasninger med hensikt å hjelpe den innagerende eleven. Tilrettelegging synes å ligge nært tilpasset opplæring, som ser ut til å være et gjennomgående prinsipp i den norske skole. I opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring står det: *"Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten."* Gjennom tilpasset opplæring skal undervisningen tilrettelegges slik at eleven får et tilfredsstillende utbytte. Tilrettelegging kan også omhandle spesialundervisning for de innagerende elevene, dersom de ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen på grunn av sine vansker. Inkludering blir også et sentralt begrep når det gjelder tilrettelegging for innagerende elever, fordi det ofte handler om å hjelpe eleven inn i fellesskapet.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel to vil vi først redegjøre for noe av den forskningen som er gjort på området om innagerende atferd hos barn. Tidligere forskning som er relatert til området har i stor grad omhandlet barns sosiale relasjoner og deres betydning. Det er først de siste årtiendene som forskningen er blitt mer rettet mot problematikken rundt innagerende barn, og det får idag større forskningsstøtte og er også mer diskutert blant lærere og foreldre ifølge Rubin og Coplan (2004). Videre i kapittelet går vi nærmere inn på hva som kjennetegner den innagerende atferden. Hva innebærer det å være innagerende? Hvordan kommer atferden til uttrykk, hvem blir innagerende og hva er konsekvensene av slik atferd?

Det finnes mange mulige forklaringer på variasjoner i atferd. I sammenheng med dette velger vi i kapittel tre å se på temperamentsteorier og temperamentets betydning for utvikling av innagerende atferd. Er det slik at noen er født med en disposisjon for en viss type følelser og atferd slik som innagering?

Kapittel fire vil omhandle miljøets betydning for innagerende atferd. Systemteori omhandler hvordan miljø og individ påvirker hverandre, og vi vil derfor se på hvilke sider av barnets miljø som kan være med og påvirke utviklingen av innagerende atferd. Vi vil se nærmere på om den første tilknytningen kan spille en rolle i utviklingen av innagerende atferd, og hvor stor påvirkning foreldre har på sine barns atferd gjennom oppdragelsesstil.

I kapittel fem vil betydningen av sosiale relasjoner for den innagerende atferden bli belyst. Hva blir konsekvensene når innagerende barn trekker seg unna det sosiale fellesskapet? Vi vil redegjøre for sosial kognitiv teori og se på betydningen av det sosiale fellesskapet for eleven. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter vil bli belyst i forhold til innagerende atferd. Er det slik at innagerende barn ikke har sosial kompetanse? Vennskap har en stor påvirkning på sosial og emosjonell utvikling, og vi vil derfor se på vennskapens betydning for barn med innagerende vansker (Rubin & Coplan 2004). Til slutt vil vi trekke inn lærerens betydning. Samhandling mellom lærer og elev har mye å si for læring. Mange av de innagerende elevene har vansker med å knytte relasjoner, og dette gjelder også i forhold til læreren. Dette kan være til hinder for læring da lærer ikke kjenner eleven, og dermed ikke får tilpasset godt nok ut fra elevens forutsetninger (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, Pianta 1999). Læreren spiller også en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for en aksepterende og inkluderende kultur i klasserommet (Urquhart 2008). Collins (1996) beskriver hvordan læreren legger premissene for hvordan elevene bør uttrykke seg. Det er læreren som avgjør hvem som skal snakke og hvor lenge. Han/hun gir også mer eller mindre bevisst en bedømmning av elevens respons, enten verbalt eller nonverbalt.

Kapittel seks vil omhandle tilrettelegging for elever med innagerende atferd i skolen. Det vil være fokus på innagerende elevers behov i forhold til tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning. Er det mulig å få til en skole der alle elever får sine behov ivaretatt og der man ser mulighetene i det enkelte individet? Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i den norske skole, og alle elever skal få opplæring i samsvar med sine forutsetninger. Vil det være mulig å gi innagerende elever opplæring i samsvar med sine forutsetninger i en skole med et så stort fokus på samarbeid og deltakelse? Inkludering har

mye å si for hvordan eleven har det på skolen og dette vil derfor bli diskutert i forhold til følelser. Videre vil det bli satt fokus på om innagerende elever har behov for spesialundervisning.

I kapittel syv vil det fortsatt være fokus på tilrettelegging for innagerende elever i skolen. Kapittelet vil omhandle tiltak for å hjelpe de innagerende elevene til å bli mer synlige og til å ta større del i sin egen læringsprosess. For elever med innagerende atferd vil det være viktig å føle seg sett av læreren, og derfor vil vi se nærmere på anerkjennelse, elevsamtalen og mestring. Å sette elevene sammen i mindre grupper synes å være et tiltak som fungerer godt for elever med innagerende atferd (Oskal 2006). Både grupper og andre programmer rettet mot utvikling av sosial kompetanse vil bli omhandlet.

I det åttende og siste kapittelet samler vi trådene og trekker konklusjoner.

2 Innagerende atferd

2.1 Tidligere forståelse og forskning

Atferdsproblemer hos barn og unge kan grovt deles inn i utagerende og innagerende atferd. Helt frem til 1980 var det meste av litteraturen og forskningen om atferd konsentrert rundt den utagerende atferden. Den utagerende atferden er mer synlig og enklere å oppdage fordi den ofte vekker større bekymring hos omgivelsene (Rubin & Coplan 2004). Atferden er rettet utover, og kan bli karakterisert som en underkontrollert ytrerettet måte å respondere på. Barn som er utagerende kan vise aggressiv, opposisjonell, impulsiv eller hyperaktiv atferd. I motsetning til utagerende atferd er innagerende atferd mindre synlig og vanskeligere å oppdage for andre. Dette er atferd som er rettet innover mot individet selv og representerer et overkontrollert atferdsmønster (Gresham & Kern 2004). Algozzine (1977), referert i Gresham og Kern (2004), karakteriserer utagerende atferd som forstyrrende for de sosiale omgivelsene, mens innagerende atferd som forstyrrende for individet selv. Her vil det være viktig å få med at inndelingen av atferdsvansker i utagerende og innagerende på mange måter kan bli utilstrekkelig. Det kan bli et misforhold fordi barn i mange tilfeller viser både innagerende og utagerende atferd på samme tid (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005).

Innagerende atferd fikk lite oppmerksomhet av forskere, teoretikere, lærere og foreldre frem til 1980-tallet. Teorien som var rådende helt frem til slutten av 1960 var psykoanalysen, som innebar at innagerende atferd, særlig depresjon, ikke kunne oppstå før ”superegoet” var fullt utviklet i ungdomsalderen. Den overkontrollerte atferden ble ikke ansett som særlig stabil, og man trodde heller ikke at den hadde noe å si for senere tilpasning i livet. Siden 1980-tallet har man fått en større forståelse for årsaker og konsekvenser av tilbaketrukket atferd. Sosial interaksjon, vennskap og antisosial atferd var tidlig noe man var opptatt av, men det var få som fokuserte på hva det hadde å si for barnets vekst og utvikling. Man ble etterhvert mer oppmerksom på betydningen av sosial interaksjon, og hvilken påvirkning ensomhet og tilbaketrukkethet kunne ha. Barn som interagerer godt med andre utvikler gode kommunikasjonsferdigheter, kan ta andres perspektiv og opplever sosial mestring (Rubin & Coplan 2004). Læring skjer i stor grad sammen med andre mennesker, og hva vil da konsekvensene være for de tilbaketrukne barna som ikke deltar i det sosiale fellesskapet i skolen eller i vennegjengen? Forskning har vist at barn som trekker seg tilbake kan få vansker

med å utvikle sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, og at dette kan medføre negative konsekvenser gjennom hele livet. Tilbaketrukne barn og unge kan oppleve avvisning fra jevnaldrende, ensomhet, mindre oppmerksomhet fra læreren, dårlige resultater på skolen og ha større sannsynlighet for å utvikle mer alvorlige vansker som for eksempel angst. Som voksen kan dette komme til syne ved depresjon, lav selvtillit, mindre sosialt liv og forsinkelser i viktige overganger som å gifte seg, få barn og skape seg en karriere (Rubin & Coplan 2004).

Når en tenker på innagerende atferd er det ofte de stille jentene man ser for seg, men forskjellene mellom kjønnene er ikke så store som man skulle tro. Det er først i 14 års alderen man kan se at de innagerende vanskene forekommer oftere blant jenter enn hos gutter (Iversen, Lønberg & Oskal 2006). Tilbaketrukkethet viser seg å være relativt stabilt over tid både hos gutter og jenter, men det er nå en økende enighet om at tilbaketrukkethet kan gi større grad av mistilpasning hos gutter enn hos jenter. For jenter er det mer sosialt akseptabelt å være sjenerte og tilbaketrukne, og foreldre har ofte en tendens til å reagere mer negativt ovenfor sjenerte og tilbaketrukne gutter enn jenter (Rubin & Coplan 2004).

Det kan være vanskelig å gi et presist overslag over hvor utbredt tilbaketrukket og isolert atferd er hos barn og unge. Selv om hovedfokuset har vært rettet mot den utagerende atferden viser flere undersøkelser at innagerende atferd hos barn og unge forekommer omtrent like ofte som utagerende atferd. I en studie av problematferd gjennomført av Nordahl og medarbeidere (2005) fant de ut at sosial isolasjon viste seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd. Et noe overraskende resultat mente de selv, noe som kan tyde på at innagerende atferd er mer utbredt enn det mange tror. Den innagerende atferden vil kunne variere, avhengig av hvilken situasjon barnet er i, hvor lenge atferden vedvarer, og hvor hyppig atferden vises. Det vil også kunne være store forskjeller i hvordan man definerer innagerende atferd i forskjellige land. Vikan (1985), referert i Chazan m.fl. (1998), fant ut at i Norge blir flere barn vurdert som innagerende av foreldre, lærere og helsepersonell enn hva som ofte er vanlig i andre land. Andelen av barn diagnostisert med utagerende atferd var relativt lav i forhold til de innagerende diagnosene.

2.2 Hva er innagerende atferd?

Innagerende atferd er et komplekst og omfattende begrep, og slik atferd kan ta mange former. Ifølge Lund (2004a) dreier det seg om en sammensatt gruppe av individer med ulik grad av problemer og behov. Ulike begreper og beskrivelser blir brukt for å forklare den innagerende atferden. Collins (1996) mener gjennom sin forskning å ha sett et visst mønster, og har identifisert fire typer tilbaketrukkethet: å være usynlig, ikke deltagende, nølende og ha feil fokus. Chazan og medarbeidere (1998) ser på mindre og mer alvorlig tilbaketrukket atferd, og skiller mellom reserverte barn, hemning i forhold til å begynne på ny skole, sjenerte barn, sosialt neglisjerte og isolerte barn, avviste barn og alvorlig tilbaketrukkethet assosiert med engstelig atferd, depresjon, schizofreni og selektiv mutisme. Det kan altså gå fra normalt reserverte barn til atferd forbundet med alvorlige emosjonelle vansker. For å få et helhetlig bilde av atferdsspekteret vil det her bli redegjort for kjennetegn på innagerende atferd, samt mer alvorligere innagerende vansker som klassifiseres som diagnoser.

Først vil begreper som sjenanse, tilbaketrukkethet og ensomhet bli diskutert fordi dette er begreper som ofte kjennetegner den innagerende atferden. Dette er kjennetegn som kan vises i forskjellig grad hos ulike individer, med tanke på styrke og varighet. Gresham og Kern (2004) viser en oversikt over forskjellige diagnoser for innagerende atferd. Vi har valgt å ta utgangspunkt i noen av disse diagnosene og redegjøre for selektiv mutisme, sosial fobi/sosial angst og depresjon. ADHD er ofte noe en tenker på som utagerende atferd, men hos jenter kan det utspille seg et helt annet mønster. Noen individer kan være mer tilbøyelige for å utvikle internaliserte vansker og vi vil derfor se nærmere på jenter med ADHD.

2.3 Kjennetegn på innagerende atferd

2.3.1 Sjenanse

Chazan m.fl. (1998) beskriver sjenanse som angst i sosiale settinger og en tendens til å trekke seg tilbake når en møter ukjente situasjoner. Sjenerte mennesker tviler ofte på seg selv og sine evner, og er engstelige for å dumme seg ut og tiltrekke seg oppmerksomhet fra andre.

En undersøkelse av 5000 amerikanske collegestudenter viste at mer en 80 % hadde opplevd sjenanse på et eller annet tidspunkt i livet sitt. En fjerdedel så på seg selv som kronisk sjenerte, og igjen 4 % karakteriserte seg som sjenerte hele tiden, i alle situasjoner. Dette kan

varierte fra kultur til kultur, men det er i denne undersøkelsen aldri blitt rapportert mindre enn 2 % som ser seg selv som sjenerte hele tiden. I noen kulturer kan dette tallet stige til så mange som 10 %. De fleste mennesker opplever å være sjenerte på et eller annet tidspunkt i livet sitt, forskjellen er i hvor stor grad og hvor ofte. Det går et skille mellom de som karakteriserer seg selv som sjenerte og de som ser seg selv som sjenerte i noen situasjoner (Zimbardo 1977).

Hva betyr så sjenansen for de menneskene som karakteriserer seg selv som sjenerte?

Zimbardo mener at sjenansen kan gå så langt at det føles som et mentalt handikapp for personen. Det kan påvirke mange aspekter i livet, både sosialt og personlig. Sjenerte mennesker er ofte veldig selvbevisste og opptatte av hva andre tenker om dem. De vegrer seg for å gå ut og være med på sosiale arrangementer, og dette gjør det vanskelig å skape relasjoner til andre. Zimbardo (1977) ønsker også å trekke frem at det finnes positive sider ved sjenanse, og ifølge han trives mellom 10-20 % med å være sjenerte. De ser fordelene ved å være beskjedne og anonyme, og ved den beskyttelsen og det private rommet det kan gi.

Zimbardo (1977) mener å se at sjenanse er et økende fenomen i vårt samfunn og at det derfor vil være viktig med forebygging. Han ser på sjenanse som et så stort problem for noen at det kan klassifiseres som en sosial sykdom. Andre mener dette er sykliggjøring av det de kaller normale menneskelige følelser eller normalfenomener, som for eksempel Lane (2007). I boken sin "Shyness – How normal behavior became a sickness" ser han på hvordan det han kaller vanlige trekk i dag blir sett på som mentale lidelser. Ifølge Lane er ikke sjenanse lenger bare sjenanse, det er blitt en sykdom.

Laney (2004) mener at innadvendte mennesker ikke nødvendigvis trenger å være sjenerte eller usosiale. Hun beskriver forskjellen mellom innadvendte og utadvendte som forskjeller i energibehov. Innadvendte mennesker vender seg innover for å hente energi fra sine forestillinger, følelser og inntrykk. Utadvendte mennesker henter energi fra den ytre verden, mennesker de møter, aktiviteter og steder. En større prosentandel av oss er utadvendte, og Laney mener det er så mange som 75 %. I en undersøkelse ble innadvendte og utadvendte spurt om de ville foretrukket at deres ideelle selv var å være innadvendt eller utadvendt, og om deres ideelle leder var innadvendt eller utadvendt. Både de innadvendte og utadvendte valgte utadvendt som deres ideelle selv og ideelle leder. Det ser altså ut til at det i mange samfunn er de utadvendtes karaktertrekk som verdsettes høyest (Laney 2004).

2.3.2 Tilbaketrukkethet og ensomhet

Tilbaketrukkethet er ifølge Rubin og Burgess (2001) i seg selv ingen klinisk sykdom og har ingen egen plass i DSM-IV. Mange kan trives med å være mye for seg selv, men tilbaketrukkethet kan også reflektere underliggende sosiale eller emosjonelle vansker. Tilbaketrukkethet blir sett på som et kjennetegn på sosial og emosjonell mistilpasning, og er ifølge Rubin og Burgess (2001) et symptom heller enn et syndrom.

Rubin og Asendorpf (1993a) ser på sosial tilbaketrukkethet som et paraplybegrep som dekker alle former for ensom atferd. Det finnes ulike typer av ensom atferd, og de underliggende motivene for tilbaketrukkethet kan ha forskjellige årsaker. De skiller mellom ensom aktivitet som er a) umoden og repeterende lek, som også kalles funksjonslek b) konstruktiv ensomlek c) dramatisk ensomlek og d) utforskende ensomlek. Barn kan også stå utenfor og observere andre som er i lek. Mellom tre- og femårsalderen beskrives den konstruktive leken som adaptiv og som noe som ofte oppmuntres. Den funksjonelle og den dramatiske leken er derimot forbundet med avvisning fra jevnaldrende og oppfattes som umoden og ødeleggende. Den observerende atferden er den som er mest forbundet med angst og uro. I midten og i den senere delen av barndommen forandres opplevelsen av å være ensom. Den konstruktive og utforskende leken forbindes i denne alderen med angst, negativ oppfatning av egen sosial kompetanse og avvisning fra jevnaldrende. Dette synes å innebære at den leken som gjerne oppmuntres og sees på som positiv i tidlig alder går over til å oppfattes som problematisk og uvanlig i senere alder (Rubin & Asendorpf 1993a).

Rubin og Asendorpf (1993a) forklarer atferden gjennom ulikheter i motivasjon. Noen barn foretrekker å leke alene og disse barna er mer interessert i å leke med objekter enn i å leke sammen med andre barn. Dette betyr nødvendigvis ikke at de har høyere motivasjon for å unngå sosiale situasjoner, men de kan ha lavere motivasjon for å oppsøke dem. Denne typen atferd kalles også for passiv tilbaketrukkethet og vil si at barnet velger å isolere seg fra det sosiale miljøet. Selv om atferden ikke oppfattes som problematisk i dette stadiet kan den altså senere medføre negative konsekvenser. Den lave motivasjonen for å nærme seg sosiale situasjoner kan utvikle seg til å gi økt motivasjon for sosial unngåelsesatferd.

En annen type av tilbaketrukket atferd viser de som gjerne vil delta, men som av en eller annen grunn ikke gjør det. Denne atferden kommer ofte til uttrykk gjennom at barnet observerer andre i lek fra avstand eller kretser rundt dem. Det er disse barna som ofte

beskrives som innadvendte og sjenerte. Årsaken til deres hemmethet kan fra begynnelsen av være biologisk, men kan senere forsterkes gjennom negative sosiale opplevelser eller overbeskyttende foreldre (Rubin & Asendorpf 1993a).

Det finnes også en tredje gruppe som har høy motivasjon for å nærme seg sosiale situasjoner, men som samtidig har lav motivasjon for unngåelse av dem. Til tross for at de er motiverte for sosial interaksjon så kan de ha lav sosial kompetanse som gjør at de blir isolert av sine jevnaldrende. Disse barna har dog større sannsynlighet for å vise aggressiv og utagerende atferd enn å være innagerende (Rubin & Asendorpf 1993a).

Det går et skille mellom de som trekker seg tilbake fra det sosiale fellesskapet og de som blir isolert av det sosiale fellesskapet. Empiriske funn tyder på at de som tidlig trekker seg unna sine jevnaldrende kan være de som blir isolert og avvist av sine jevnaldrende senere i barndommen (Rubin & Asendorpf 1993a).

Rubin (1993b) oppsummerer funn fra "The Waterloo longitudinal project", som blant annet hadde som et hovedmål å undersøke om sosial tilbaketrekking kan predikere negative psykologiske utfall hos barn og unge. Prosjektet ble gjennomført i Canada fra midten av 1980-tallet til midten av 1990-tallet, og inkluderte to grupper av barn som i starten av studiet var fem år gamle. Prosjektet viser ifølge Rubin at sosial tilbaketrekking er stabilt, og i sammenheng med negativt selvbilde kan det være en signifikant prediktor på internaliserte vansker. Det er viktig å merke seg at undersøkelsen omfatter en normal skolepopulasjon, slik at dataen støtter en relasjon mellom tilbaketrekking og ikke-kliniske problemer.

Sjenanse, ensomhet og tilbaketrukkethet er kjennetegn som ofte karakteriserer den innagerende atferden. Dette er begreper som til en viss grad overlapper hverandre, og utfallene ved å inneha disse kjennetegnene kan ofte være de samme. Ifølge Chazan og medarbeidere (1998) kan det være vanskelig å vite hvilke langsiktige konsekvenser tilbaketrukken atferd kan ha, fordi det er så mange variabler som spiller inn. Det er viktig å merke seg at dette er følelser og opplevelser mange mennesker kan kjenne seg igjen i i noen grad, og som ikke nødvendigvis er vedvarende eller permanente. I mange tilfeller ser en allikevel at utfallet ved tilbaketrukkethet, sjenanse og ensomhet har noen felles trekk. De viser en moderat grad av stabilitet og de har alle en påvirkning på sosial kompetanse og sosiale problemløsningsevner. Disse kjennetegnene/symptomene kan predikere utvikling av mer alvorlig innagerende atferd senere i barndommen og ungdomsalderen (Chazan m.fl. 1998,

Rubin & Coplan 2004). Blant den mer alvorlige innagerende atferden finner en diagnoser som selektiv mutisme, sosial fobi/angst og depresjon. I de neste avsnittene vil det bli redegjort for disse diagnosene med utgangspunkt i DSM-IV.

2.4 Innagerende atferd som diagnose

2.4.1 Selektiv mutisme

Selektiv mutisme blir definert slik av American Psychiatric Association (1994:115):

”Consistent failure to speak in specific social situations (in which there is an expectation for speaking, e.g., at school) despite speaking in other situations.”

Selektiv mutisme dreier seg altså om barn som kan snakke i noen situasjoner, men som i andre spesifikke sosiale settinger, hvor det er forventet at en skal snakke, ikke gjør det. En feilaktig oppfattelse av selektiv mutisme er at disse barna velger å ikke snakke. De fleste barn med selektiv mutisme vet bare ikke hvordan de skal få det til. Å skulle begynne å snakke etter mange år med taushet vil vekke stor oppmerksomhet, noe disse barna forsøker å unngå for en hver pris (Kristensen 2005). I diagnosekriteriene står det at atferden må virke forstyrrende på læring og sosial kommunikasjon, og den må ha vart i minst en måned. Det skyldes ikke mangel på kunnskap, og kan ikke forklares bedre med en kommunikasjonsforstyrrelse. Selektiv mutisme er litt mer vanlig for jenter enn for gutter. Det er allikevel sjeldent, da det oppstår hos mindre enn 1% av barn i skolealder. Selektiv mutisme varer i mange tilfeller ikke mer enn noen måneder, men om dette mønsteret først setter seg kan det være vanskelig å endre (American Psychiatric Association 1994).

De mest fremtredende kjennetegnene man ser hos de fleste selektive mutister er angst, og det er nå økende støtte for at det er angst som er en av de underliggende drivkraftene. I ulike undersøkelser fant Steinhausen og Juzi (1996) og Ford (1998), referert i Cline og Baldwin (2004), at barn med selektiv mutisme skåret høyere på internaliserte problemer enn på eksternaliserte problemer på The Child Behavior Checklist. I en annen undersøkelse av 100 barn, ble 85 % beskrevet som sjenerte, og 66 % beskrevet som engstelige. Barn med selektiv mutisme blir ofte beskrevet som sjenerte og tilbaketrukkne, men dette er sjeldent hele bildet. Cline og Baldwin (2004) mener det er viktig å sette et skille mellom sjenanse og selektiv

mutisme, fordi dette er to veldig forskjellige mønstre. Sammenliknet med å være sjenert mener de selektiv mutisme er så sosialt invalidiserende at en trenger direkte intervensjon.

Man vet lite om årsakene til at selektiv mutisme oppstår. Tidligere forklaringer har vært fiendtlige foreldre, kritiske hendelser eller indre konflikter (Chavira, Shipon-Blum, Hitchcock, Cohan & Stein 2007). Det har vært gjennomført undersøkelser på om selektiv mutisme kan skyldes traumatiske hendelser tidlig i livet, men det er lite litteratur som støtter dette synet. Den siste tiden er det blitt økende interesse for muligheten av at barn med selektiv mutisme har en medfødt disposisjon for sårbarhet av denne type vansker. Selv om man kan se mange indikasjoner på et sjenert og tilbaketrukket temperament fra tidlig alder, er det derimot lite sannsynlig at det kun er medfødte og indre faktorer som bidrar til utviklingen av selektiv mutisme. Eksterne faktorer, som familiehistorie og miljøforandringer, kan spille en sentral rolle i å bidra til å opprettholde atferdsmønsteret når det først er etablert. Barnets tilbaketrukkethet og vansker med å uttrykke seg kan i det lange løp gjøre tilstanden verre, og det kan utvikle seg til vansker på andre sosiale og emosjonelle områder (Cline & Baldwin 2004).

Selektiv mutisme og sosial fobi har mange av de samme kjennetegnene, som sjenanse, tilbaketrukkethet og angst. I dag er det mye forskning som støtter sammenhengen mellom selektiv mutisme og sosial fobi, og at årsakene ofte er de samme. I en studie der man undersøkte den psykiatriske historien til 70 foreldrepar til barn med selektiv mutisme, mot en kontrollgruppe på 31 foreldrepar, viste mye av dataen et diagnostisk og familiært forhold mellom selektiv mutisme og sosial fobi. Selektiv mutisme kan i mange tilfeller representere en risiko for senere utvikling av sosial fobi eller sosial angst, og det vil derfor være viktig å sette igang tiltak så tidlig som mulig (Chavira m.fl. 2007).

2.4.2 Sosial fobi/sosial angst

Sosial fobi, ofte kalt sosial angst, ble først en egen diagnose i 1980 med DSM-III. American Psychiatric Association (1994:416) definerer det slik: *"A marked and persistent fear of one or more social or performance situations in which the person is exposed to unfamiliar people or to possible scrutiny by others."* Ifølge Hofmann og Barlow (2002) er sosial fobi nå en av de vanligste formene for angst, og blant de tre vanligste psykiske plagene. Sosial fobi kommer tydeligst frem i sosiale situasjoner der angsten for at noen ser på deg og "evaluerer" deg er stor. Mennesker med sosial fobi er redde for å bli latterliggjort, og for at andre skal vurdere

dem som svake og dumme. De opplever ofte symptomer på angst, som å rødme, svette og skjelve (American Psychiatric Assosiation 1994). For de fleste er dette opplevelser som skjer i få, spesifikke sosiale situasjoner, men for andre kan denne følelsen dominere og føre til nedsatt fungering og sosioemosjonelle vansker (Morris 2001). Sosial fobi blir først et problem når angsten er uproposjonert i forhold til den angstfremkallende stimulien og det går utover normal fungering (American Psychiatric Assosiation 1994).

Sosial fobi ser ut til å være vanligst i ungdomsalderen, og oppstår noen ganger etter en barndom karakterisert av tilbaketrukkethet og sjenanse. Det er også blitt rapportert tidlig i barndommen, og det ser i mange tilfeller ut til å være relativt stabilt gjennom livet. Som ungdom og voksen vil man forsøke å unngå sosiale situasjoner og aktiviteter, men yngre barn har sjeldent denne muligheten (American Psychiatric Assosiation 1994). Unngåelse og tilbaketrekking kan redusere ubehaget for en stund, men det er da desto større mulighet for en langsiktig negativ påvirkning (Morris 2001). For voksne kan det være enklere å se det irrelevante i frykten, men dette er ikke alltid tilfelle for barn, fordi det kan være vanskelig for dem å identifisere angsten. Hos barn kommer atferden ofte til uttrykk gjennom gråt, raseriutbrudd, engstelighet og tilbaketrekning (American Psychiatric Assosiation 1994).

Sosial fobi kan ha høy komorbiditet med andre psykologiske tilstander. Det er enda lite forskning på området, med det er vist at sosial fobi kan representere en risiko for utvikling av andre typer mistilpasning. Vanlige komorbide tilstander er andre angstforstyrrelser, særlig generalisert angst og depresjon (Morris 2001).

2.4.3 Depresjon

Depresjon er også en form for innagerende vanske og her finner man tilstander som depresjon og dystymi. Depresjon blir definert slik i DSM-IV: "*Depressed mood or the loss of interest or pleasure in nearly all activities*" (American Psychiatric Assosiation 1994:320). Dystymi blir definert slik: "*Chronically depressed mood that occurs for most of the day more days than not for at least 2 years*" (American Psychiatric Assosiation 1994:345). Felles for dem begge er at de innebærer en eller annen form for forstyrrelser i humøret, ofte sammen med tilbaketrukkethet, lav selvtillit og dårlig konsentrasjon. Mange av kjernesymptomene på depresjon er ofte de samme for barn som for voksne, men i begge tilfeller kan barn ofte vise irritabilitet heller enn tristhet og det er forventet kortere varighet for dystymi for å få diagnosen (American Psychiatric Assosiation 1994). Symptomene på depresjon kan oppstå på

forskjellige alderstrinn som et resultat av kognitiv, emosjonell, biologisk og sosial utvikling (Avenevoli, Knight, Kessler & Merikangas 2008).

Morris, Shah og Morris (2002) bruker begrepet barndomsdepresjon på barn som sliter med depresjon, og de estimerer at ca. en av seks barn i psykiatriske settinger har denne diagnosen. Barndomsdepresjon, ofte i tilstedeværelse med sosial isolasjon og tilbaketrekning, vises i førskolealder med sinne, irritabilitet og somatiske plager. I alle aldre ser en at sosialiseringen med jevnaldrende avtar, og i skolealder begynner det ofte å gå utover den akademiske fungeringen. Depresjon hos barn og unge kan ha mange negative påvirkninger i livet, slik som vansker med relasjoner til familie og venner, lav akademisk og kognitiv fungering (Avenevoli m.fl. 2008).

Forskere har anslått at deprimerte barn og unge har stor sjanse for å oppleve komorbiditet med minst en annen internalisert vanske (Morris m.fl. 2002). Depresjon og angst er blant de vanligste tilstandene som oppstår sammen. Hos unge med depresjon har angst en estimert forekomst på 39%, og hos unge med angstvansker har depresjon en estimert forekomst på nesten 17% (Avenevoli m.fl. 2008). Andre vansker som ofte oppstår sammen med depresjon kan være spiseforstyrrelser, sosial tilbaketrekning og sosial isolasjon, og ADHD (Morris m.fl. 2002).

2.4.4 Vanlige følelser eller sykdommer?

Som tidligere nevnt er det blitt reist kritikk mot sykeliggjøring av det mange kaller normalfenomener. Fugelli (1999) mener å se tendenser til at psykiatrien i Norge er på jakt etter nye og skjulte folkesykdommer, og han ser samtidig at bruken av antidepressiva øker. Han mener at *"diagnostikken skjer i gråsonene mellom vanlige menneskelige følelser som angst, blyghet og nedtrykthet og flyttbare patologiske grenser"* (Fugelli 1999:57). Han henviser blant annet til en reportasje i Aftenposten ved tittelen "En av ti lider av sosial angst", som omhandler sosial angst som den nye, ukjente folkesykdommen, og en kampanje fra 1996 der Norsk psykiatriforening hevder at 20 % av den mannlige og 40 % av den kvinnelige befolkningen i løpet av livet vil få depresjon som vil kreve behandling. Kristensen (2005) er enig i at man ikke skal sykeliggjøre disse fenomenene, men sier det er viktig å heller ikke bagatellisere fenomener som sosial angst og selektiv mutisme. Å bagatellisere dem kan føre til svært negative konsekvenser og uheldige utfall for barnet det gjelder, fordi disse vanskene sjeldent går over av seg selv.

2.5 Jenter med ADHD

Barn med innagerende atferd faller ikke naturlig inn under ADHD diagnosen. Utagerende, impulsiv og hyperaktiv atferd er noe som lettere forbindes med denne diagnosen. I de neste avsnittene vil det bli drøftet hvordan ADHD diagnosen, og da særlig hovedsakelig oppmerksomhetsvikt, kan utspille seg hos noen jenter. Det vil kunne være av stor betydning at det blir satt fokus på at innagerende atferd og ADHD i mange tilfeller ikke er motsetninger.

Torshov kompetansesenter har gjennomført et pilotprosjekt hvor målet har vært å fange opp det spesielle for jenter med ADHD, både når det gjelder symptomer, kjønns spesifikke karakteristika og tilleggsvansker. Utvalget besto av 8 jenter i alderen 8 til 17 år, som ble utredet av flere typer vurderingsskjemaer og intervju med lærere, foreldre og jentene selv (Farstad & Tangen 2004). Ifølge American Psychiatric Association (1994) blir det henvist flere gutter enn jenter til hjelpeapparatet for utredning av ADHD, så mye som 9:1 mot 4:1 hos jenter. Vil det da si at det finnes flere gutter enn jenter med ADHD, eller kan det være forskjeller i symptomene på ADHD mellom kjønnene? Gjennom befolkningsstudier er det vist at gutter og jenter ligger relativt likt når det gjelder symptomer på ADHD (Farstad & Tangen 2004). Det er derfor mye som taler for at ADHD er underdiagnostisert hos jenter (Nadeau, Littman & Quinn 2002).

Mange av jentene i prosjektet viste tegn på eksternaliserte vansker, men det var lite av den utagerende atferden som kunne knyttes til mer alvorlig, regelbrytende atferd. De andre vanskene disse jentene viste kan ofte oppfattes som ”typisk jentete”, som for eksempel humørsvingninger og vansker knyttet til kropp og selvbilde. Kort oppsummert fra prosjektet viste det seg at de fleste jentene gikk under gruppen hovedsakelig oppmerksomhetssvikt. Det finnes antakeligvis flere jenter med oppmerksomhetssvikt enn det som blir henvist, men jentenes atferd kan ofte bli tolket annerledes. Jentenes vansker kan ofte bli tilskrevet til noe inne i dem selv, noe som igjen kan ha stor betydning for jentenes egen oppfattelse av sin atferd. Denne tilskrivningen kan være med på å øke sjansene for utvikling av emosjonelle vansker (Farstad & Tangen 2004).

Hyperaktivitet ble lenge sett på som det viktigste kjennetegnet for å identifisere ADHD, og barn med ADHD ble ofte bare kalt hyperaktive. Senere ble diagnosekriteriene utvidet til også å gjelde bristende oppmerksomhet og impulsivitet. Allikevel er det fortsatt ofte hyperaktivitet og impulsivitet som vektlegges når en identifiserer barn med ADHD. Et eksempel kan være

Conners Teachers Rating Scale-Revised som ofte blir brukt for å utrede barn med ADHD. Av de 59 punktene som blir undersøkt er det 23 som omhandler observerbar, utagerende atferd mot bare 7 punkter som går på internaliserte vansker. Det utagerende mønsteret er mer typisk for gutter og det er derfor det kan være enklere å oppdage ADHD hos gutter. Gutter og jenter har ulike måter å uttrykke seg på, og de er både biologisk og nevrologisk forskjellige. Jenter med ADHD kan derfor vise et helt annet mønster. De opplever ofte mer internaliserte symptomer enn det gutter gjør. De har en tendens til å bli stille og tilbaketrukkne for å forsøke å skjule sine vanskeligheter. Hyperaktivitet er ikke like vanlig hos jentene, og de anstrenger seg for ikke å få oppmerksomhet fra læreren og sine medelever (Nadeau, Littman & Quinn 2002).

Jenter med ADHD faller ofte inn under gruppen hovedsakelig oppmerksomhetssvikt. De har en ganske passiv og tilbaketrukket måte å være på. I timen kan de ofte sitte på bakerste rad i klasserommet og dagdrømme. De er redde for å dumme seg ut eller gjøre noe feil, og prøver derfor å ikke tiltrekke seg noen oppmerksomhet fra læreren. Av andre kan de beskrives som rare og sjenerte. Fordi problemene for denne undergruppen ofte er internaliserte gjør dem vanskeligere å oppdage. De hyperaktive jentene er lettere å fange opp fordi deres vansker er mer synlige (Nadeau, Littman & Quinn 2002).

ADHD har høy komorbiditet med andre vansker, og ifølge forskning på området har majoriteten av personer med ADHD en eller flere former for psykologiske eller psykiatriske vansker (Nadeau, Littman & Quinn 2002). Gutter og jenter kan også i dette tilfelle ha svært forskjellige mønstre. Gutter med ADHD utvikler oftere utagerende og antisosial atferd, mens jentene er mer i risikozonen for å utvikle angst, depresjon og lærevansker ved siden av ADHD diagnosen. De fleste tilfellene av komorbiditet mellom ADHD og angst finner en i undergruppen med oppmerksomhetssvikt, og som nevnt finner en flest jenter i denne gruppen. Symptomer på nedstemthet kan i mange tilfeller være grunnen til at disse jentene blir henvist til lege. Lavt energinivå, dårlig selvbilde, tilbaketrukkethet og konsentrasjonsvansker kan være eksempler. Symptomene kan i mange tilfeller tolkes som angst og depresjon, og slik kan ADHD diagnosen gå uoppdaget hen (Nadeau, Littman & Quinn 2002).

Hvilken betydning kan så en uoppdaget ADHD diagnose ha for disse jentene? Sammen med forsinket behandling kan det medføre mange andre uheldige konsekvenser. Forskning viser at jentene er mer tilbøyelige enn guttene til å føle skam og skyld. De føler skam og skyld fordi de ikke klarer det andre klarer, og fordi de ikke passer inn i det kjønnsrollemønsteret som

forventes av dem. Istedet for å vende frustrasjonen utover, vender de den innover mot seg selv. Dette innebærer et dårlig selvbilde, og ofte utvikler de internaliserte vansker som angst og depresjon grunnet ADHD symptomene. Man trenger mer forskning på hvordan ADHD utspiller seg hos jenter, for å kunne gi dem den rette diagnosen og behandlingen, og ikke forveksler det med andre vansker (Nadeau, Littman & Quinn 2002).

Lane (2007:3) skriver i boken sin noe en psykoanalytiker en gang hadde sagt til han: *"We used to have a word for sufferers of ADHD. We called them boys"*. Det meste av forskningen på ADHD er basert på studier av gutter, og definisjonen er i stor grad basert på disse studiene. Nadeau og Quinn (2002) mener at så lenge man fortsetter å se etter den typiske "gutteatferden" på ADHD, er sjansene store for at ADHD diagnosen hos jenter vil bli underdiagnostisert.

2.6 Oppsummering

Innagerende atferd kan av mange årsaker være vanskelig å identifisere og vurdere. Det kan være vanskelig å vite når atferden er så alvorlig at en bør gripe inn fordi alle mennesker kan vise slik atferd. Det er hvor ofte, og i hvilken grad, den vises som gjør at den skiller seg ut hos noen (Chazan m.fl. 1998). Atferden og tankene som følger den innagerende atferden er typisk overkontrollerte og ofte skjult. Dette er alle vansker som kan skape frustrasjon og ubehagelige følelser hos barn og unge. De har ofte høy komorbiditet eller kan ha en påvirkning på hverandre. Selektiv mutisme, sosial fobi og depresjon deler mange av de samme kjennetegnene, som tilbaketrukkethet, sjenanse og sosial isolasjon. Disse kjennetegnene har også mange jenter med ADHD. Jenter med ADHD, spesielt de med hovedsakelig oppmerksomhetsvikt, kan vise tegn på mer internaliserte symptomer enn det gutter gjør, og i mange tilfeller kan ADHD symptomene forveksles med internaliserte vansker.

Alle disse vanskene viser seg å kunne ha en negativ påvirkning på læring, utvikling og sosialisering (Morris m.fl. 2002). Collins (1996) har sett på konsekvensene som stille atferd kan ha på læring. De stille elevene er mindre aktive i klasserommet enn mange av deres klassekamerater, noe som kan hindre dem i å uttrykke seg, spørre om ting de lurte på og utforske. Fordi de trekker seg tilbake kan de ha vansker med å initiere og opprettholde relasjoner til andre, og føler sjelden noen tilhørighet. Å ikke delta i det sosiale felleskapet kan resultere i at barna ikke utvikler sosiale ferdigheter og dette kan medføre negative

konsekvenser, som avvisning og ensomhet, gjennom hele livet. Årsakene og konsekvensene av den tilbaketrukne atferden har ofte en gjensidig påvirkning på hverandre, og kan bidra til å opprettholde atferden.

3 Temperamentets betydning for utvikling av innagerende atferd

Hva er det så som gjør at noen barn trekker seg tilbake, er stille og havner utenfor det sosiale fellesskapet? Er disse barna innagerende fra fødselen av, eller er det miljøet som gjør at de føler seg ukomfortable? Det finnes flere forskjellige forklaringer og mulige årsaker til at barn blir innagerende. Teorier som prøver å forklare utvikling av atferdsvansker kan ifølge Ogden (2007) deles inn i tre grupper: psykologiske teorier, biologiske teorier og sosiologiske teorier. I de psykologiske teoriene vektlegges variasjoner mellom individer og mulige forklaringer til disse variasjonene. Noen barn tåler mer enn andre og har høy motstandsdyktighet, mens andre er mer utsatte og har lettere for å utvikle atferdsvansker. I disse teoriene rettes også fokus mot atferdens stabilitet og videre utvikling. I de biologiske teoriene forklares atferdsvansker som medfødte disposisjoner hos individet, noe som kan forklare variasjoner i kognitiv informasjonsbearbeidning, temperament, hyperaktivitet eller manglende impuls kontroll. De sosiologiske teoriene retter fokus mot sosiale grupper og begrensninger og muligheter i miljøet. Det kan eksempelvis dreie seg om normer, holdninger og forventninger som barnet møter på skolen, i hjemmet eller andre steder som påvirker atferden (Lund 2004a). Ogden (2007) nevner i forbindelse med de sosiologiske teoriene også medieringsteorier som sentrale, fordi de omhandler variabler som de miljømessige påvirkningene formidles gjennom, som for eksempel familie, venner, tilknytning eller oppdragelsesferdigheter. Hvilken betydning miljøet spiller for utviklingen av innagerende atferd vil bli belyst i neste kapittel, men først rettes fokus mot individet selv og den betydning temperament spiller for innagerende atferd. Å se på temperament som en forklaring til innagering kan gi en bedre forståelse for denne typen atferd og hvorfor atferden ikke er så lett for barnet å kontrollere. Det er ikke alltid bare ”å ståls sette seg”.

3.1 Hva er temperament?

Til de biologiske teoriene hører som nevnt teorier som omhandler variasjoner i temperament. Temperament kan forklare ulikheter i atferd mellom mennesker, slik som hvorfor noen er utadvendte mens andre er mer stille og trekker seg tilbake i noen situasjoner. Det finnes mange forskjellige definisjoner av temperamentsbegrepet (Keogh 2003:3). Bates (1989:4) definerer temperament som: “...*biologically rooted individual differences in behavior*”

tendencies that are present early in life and are relatively stable across various kinds of situations and over the course of time. Furthermore, there is general agreement that temperament is manifested largely in the context of social interaction". Det er bred enighet blant forskere om definisjonen av temperament som en biologisk disposisjon for en viss type følelser og atferd som gjennom interaksjon med miljøet danner ulike personlighetstrekk (Kagan & Snidman 2004). Temperamentet legger grunnlaget for personligheten, men det er ikke avgjørende for hvordan individet blir som voksen fordi trekk ikke trenger å være konstante under hele utviklingen (Janson & Mathiesen 2008). Det er dog de langvarige disposisjonene som påvirker hvordan mennesker i omgivelsene reagerer på barnet og som i sin tur lærer barnet reaksjonsmønstre på ulike erfaringer (Kagan, Reznick & Snidman 1990). En person som er innagerende og engstelig som barn trenger derfor ikke å være det hele livet. Men hvor stor rolle spiller egentlig temperament for hvorvidt et barn blir innagerende?

Temperament hos barn har lenge engasjert forskere, og det som interessen først og fremst dreier seg rundt er individuelle forskjeller i barns atferd og hvordan de samhandler med andre. Både atferd og samhandling mellom mennesker kan observeres direkte, og gjennom å studere disse kan en også få informasjon om barnets videre utvikling fordi de holder seg relativt stabile (Janson & Mathiesen 2008). Côté, Boivin, Lui, Nagin, Zoccolillo og Tremblay (2009) fant i sin studie, som omhandler utvikling av depresjon og angst hos barn, at et vanskelig temperament hos spedbarn er en faktor som spiller en betydningsfull rolle for utvikling av disse to vanskene. Dette er på linje med tidligere studier som viser at et vanskelig temperament i småbarnsalderen øker risikoen for internalisering av problemer i senere alder (Côté m.fl. 2009). Temperament synes altså å spille en viktig rolle for hvorvidt en person utvikler noen former for innagerende vansker, men å trekke et klart skille mellom hva som er medfødt og hva som er miljøpåvirkning er vanskelig.

3.1.1 Tendens til tilbaketrekking

Hva betyr det egentlig å være disponert for innagerende atferd og hvordan ser reaksjonsmønsteret ut hos de som har disse disposisjonene? Både hos mennesker og dyr finnes det en underliggende beredskap til å reagere på uventede hendelser i omgivelsene. Når det plutselig skjer noe uventet gjør denne beredskapen at individet blir våken, samtidig som forsøk på å koble den nye opplevelsen til konteksten eller tidligere erfaringer settes igang. Noen barn reagerer kraftig på nye objekter, hendelser eller mennesker og begynner å gråte,

noe som kalles for “fear of novelty”, mens andre barn ikke reagerer i det hele tatt eller reagerer positivt og med nysgjerrighet. Slike forskjeller i reaksjoner hos ulike personer kan forklares av disposisjoner i temperament for høy eller lav reaktivitet (Kagan & Snidman 2004). Noen kan altså være født med en disposisjon for å reagere med frykt på nye hendelser, noe som kan være en mulig forklaring på innagerende atferd.

Tendensen til å trekke seg bort fra eller nærme seg en ny situasjon oppstår når barnet er rundt åtte måneder. En studie med amerikanske barn mellom to til syv år, med tendens til tilbaketrekking, viste hvordan de typisk reagerer i nye situasjoner. Funnene viste at når barnet er tre år viser det en annen form for tilbaketrekking enn når det er yngre. Atferden viste seg å bli mindre tydelig enn tidligere. I en situasjon hvor en fremmed kommer inn i et rom vil den tilbaketrukne treåringen slutte å leke og snakke, og holde seg på avstand den første tiden. Ved ettårs alder ville barnet istedet ha oppsøkt mor. Ved fireårs alder vil barnet, i et rom med et fremmed barn, ikke klare å begynne å leke de første 10-20 minuttene og vil holde seg nære moren. Ved syvårs alder vil barnet, om det fortsatt er tilbaketrukket, være stille sammen med ukjente voksne, leke et stykke unna andre barn i skolen, lett bli stresset når det mislykkes eller utfordres til å gjøre nye ting, og ofte ha et alvorlig ansiktsuttrykk (Kagan m.fl. 1990).

Kagan og medarbeidere (1990) mener at grunnen til at barnet viser mindre uttrykksfull atferd når det blir eldre kan komme av at det blir mer bevisst sin egen atferd og ønsker å styre den. Studien til Côté m.fl. (2009) viste at disse tilstandene derimot blir mer synlige jo eldre barnet blir. Dette tror de, i likhet med Kagan og medarbeidere (1990), kan komme av at barn med alderen blir mer bevisste på sine følelser og får lettere for å uttrykke de, samtidig som det ytre presset på å forandre atferd er mer rettet mot utagerende enn innagerende atferd. Selv om atferden endrer seg med alderen synes det som om den indre stressreaksjonen kan være like sterk hos eldre barn. Dette fordi det ikke nødvendigvis trenger å være samsvar mellom atferd, emosjoner og fysiske reaksjoner (Kagan, Snidman, Arcus & Reznick 1994). Dette vil bli sett nærmere på i kommende avsnitt. Atferden kan altså bli mindre tydelig selv om barnet fortsatt føler uro. Det kan også tenkes at barnet ikke får en tydelig respons fra en voksen på at situasjonen ikke er farlig når det trekker seg tilbake. Den voksne føler kanskje ikke like stort behov for å trøste et barn som trekker seg tilbake som det han/hun føler hvis et barn gråter og viser tydeligere uttrykk av redsel.

Studien til Kagan m.fl. (1990) viste også at barnet fortsatt hadde de medfødte disposisjonene ved syv og et halvt års alder, men at atferden altså forandrer uttrykk. Utadvendt atferd viste

seg også å være mer stabil. Dette tror de kan ha sammenheng med at amerikanske foreldre oppmuntrer sine barn til å bli mer sosiale og utadvendte om de er tilbaketrukkne. Deres hypotese synes å stemme overens med en studie av Zhou, Lengua og Wang (2009) med amerikanske og kinesiske barn, hvor de fant at amerikanske barn i større utstrekning viste positive emosjoner, noe som kan tyde på ulik vektlegging av hva som er ønsket atferd i kulturen. Kulturelle forskjeller vil bli nærmere forklart senere i kapittelet. Videre viste studien som Kagan m.fl. (1990) refererer til at 40 % av barna viste mer utadvendt atferd ved fem og et halvt års alder, og av disse var mesteparten gutter. Dette kan tenkes å ha en kobling til hvordan jenter og gutter kan bli ulikt behandlet, på samme måte som at hva som vektlegges av atferd kan variere i forskjellige kulturer. Det er mulig at gutter ofte forventes å være mer utadvendte og derfor oppmuntres mer til slik atferd enn jenter.

3.1.2 Nevrologiske forskjeller

Hvilke er så de medfødte forskjellene? Steinmetz (1994) mener at det er naturlig å anta at noen av de biologiske disposisjonene som utgjør temperament kan forklares gjennom forskjeller i den nevrologiske funksjonen. Dette fordi hjerneaktivitet til en viss grad ligger bak alle psykologiske og atferdsmessige prosesser. Det kan være problematisk å forske på dette fordi både områdene i nervesystemet som skaper og opprettholder psykologiske fenomen, samt mulige årsaker til hvorfor det er forskjell mellom mennesker i disse områdene, må undersøkes (Steinmetz 1994). Ulikheter i temperamentsdisposisjoner kan også være koblet til hendelser før fødselen og dermed ikke være helt og holdent genetisk. For eksempel kan et kvinnelig embryo som utvikles ved siden av et mannlig bli påvirket av testosteron under en periode i svangerskapet. Dette kan resultere i at hun ved fireårs alder vil interessere seg for lek som er mer typisk for gutter enn for jenter (Kagan & Snidman 2004).

Ifølge Steinmetz (1994) er det sannsynlig at de systemer i hjernen som er koblet til emosjoner er forbundet med temperament. Dette fordi temperament viser ulikheter mellom personer når det gjelder emosjonelle uttrykk, som at innagerende personer retter følelsene innover, mens utagerende retter følelsene utover. De emosjonelle komponentene ved temperamentet utgjør tre aspekter: forskjeller i disposisjon for å velge emosjonell tilstand, forskjeller i intensitet i denne tilstanden og forskjeller i evne til å kunne regulere dem (Kagan & Snidman 2004). I det emosjonelle systemet utgjør det limbiske systemet kjernen som også består av hippocampus, limbisk korteks, hypothalamus og amygdala (Steinmetz 1994). Amygdala er av spesiell

interesse når det gjelder temperament, og i dette tilfellet tilbaketrukkethet, fordi den kontrollerer reaksjoner i møte med nye situasjoner, individer eller objekter. Den oppdager både forandringer i miljøet og i kroppen, og gir informasjon om hvorvidt reaksjonen på møtet med den nye hendelsen, mennesket eller objektet bør være å flykte, holde seg i ro eller nærme seg. Alle sansesenterene sender informasjon til amygdala som videre sender en plan til de deler av hjernen og kroppen som styrer emosjoner eller handling. Kagan og Snidman sammenligner amygdala med en sentral kommandopost som først finner og så reagerer på nye uventede hendelser, og de mener det er her svaret ligger på hvorfor barn reagerer forskjellig i møte med nye hendelser (Kagan & Snidman 2004).

Davidson og Rickman (1999) har studert amygdala og den fremre delen av hjernen, den frontale korteks, for å finne ut om det er forskjell i hjerneaktivitet i disse delene hos personer med ulike temperament. De fant at personer som viste mer aktivitet i den fremre venstre delen av hjernen var mer utadvendte og viste mer positiv affekt. De som viste seg å ha mer aktivitet i den fremre høyre delen av hjernen var individer som reagerte kraftigere på negativ stimuli, brukte lengre tid på å etterhente seg etter å ha blitt skremt og målte høyere nivåer av kortisol, som er forbundet med stress. Selv om undersøkelser viser at asymmetrisk hjerneaktivitet i den fremre delen av hjernen kan predikere senere innagerende atferd, så viser målinger av hjernefunksjon og atferd at det ikke nødvendigvis er stabilt fra alderen tre til ti år. Davidson og Rickman (1999) forklarer dette med at hjernen i denne alderen er formbar og lett påvirkes av erfaringer. Dette betyr at sosiale forhold spiller en stor rolle i utviklingen av den del av hjernen som er koblet til emosjoner. Mange individer er sterkt påvirket av det emosjonelle miljøet de har rundt seg når de vokser opp. Mangel på stabilitet i målinger av innagerende atferd i tre- til tiårs alderen kan altså være et resultat av interaksjon med mor eller annen omsorgsperson (Davidson & Rickman 1999, Lopez-Duran, Hajal, Olson, Felt & Vazquez 2009). Dette synes å innebære at et barns atferd kan forandre seg med årene, og at barn som har en tendens til å rette vanskelige følelser innover, kan lære seg andre måter å håndtere disse på.

Menneskets genetiske arv omfatter 150 hjernekjemikaler og oppskrifter på nevrotransmittere som har som oppgave å sende informasjon mellom cellene. De nevrotransmittere som har størst betydning for temperamentet er dopamin, serotonin, noradrenalin, acetylcholin og endorfiner (Laney 2004). Av disse er det serotonin som er blitt studert mest grundig. Individer med lave nivåer av serotonin i hjernen er de som har størst risiko for å være aggressive,

deprimerte eller oppleve frykt. Angst og depresjon kan kontrolleres med hjelp av medisinsk behandling som senker ned opptaket av serotonin i synapsen og dermed gjør at den er tilgjengelig i lengre perioder. Transmitteren GABA hindrer, i likhet med serotonin, nevrologisk spenning og fungerer derfor på lignende måte. Hypoteser om at spedbarn som fødes med en svekkelse i GABA, eller serotoninfunksjonen, skal ha vanskelig for å håndtere uro, har fått mye empirisk støtte (Kagan & Snidman 2004).

Dopamin er en annen nevrotransmitter som har vist seg å påvirke tendensen hos dyr til å nærme seg nye situasjoner (Kagan & Snidman 2004). For mye dopamin kan lede til hallusinasjoner og paranoia, mens for lite dopamin kan gi skjelvninger, hemme konsentrasjonen og oppmerksomheten. Det kan også påvirke evnen til å bevege seg og kan resultere i tilbaketrekking. Acetylkolin påvirker oppmerksomhet og læring hos individet, samt evnen til å utnytte langtidshukommelsen. Innagerende personer trenger et nivå av dopamin som verken er for lavt eller for høyt, samt et godt nivå av acetylkolin for å unngå angst og nedstemthet. Innagerende personer kan være følsomme for dopamin og for mye av det kan få dem til å føle seg overstimulerte, fordi den hemmende acetylkolintransmitteren er den som brukes mest hos disse individene. Hos utadvendte er dette omvendt. De er lite følsomme for dopamin og trenger større mengder, noe de får gjennom adrenalin som hjelper til å frembringe dopaminet (Laney 2004). Derfor føler de seg ifølge Laney (2004) mer tilpass når de er sammen med andre og er sosiale. Det synes som om innagerende barn som er følsomme for dopamin kan bli påvirket av dette i like stor grad som utagerende barn blir påvirket av mangel på dopamin, men at dette kan være vanskeligere å oppdage fordi de trekker seg tilbake. Noradrenalin spiller også inn på hvordan en person reagerer på nye situasjoner, mennesker og objekter, men har også betydning for oppmerksomhet og våkenhet (Kagan & Snidman 2004). Oppmerksomhet handler om å kunne holde tilbake impulsive reaksjoner, å kunne ta inn informasjon, planlegge og overveie mulige responser, samt å aktivere disse. Det handler også om å kunne utsette belønning (Rothbart 2004). Det kan oppfattes som om barn som er stille og sitter rolig på plassen sin i klasserommet har god konsentrasjonsevne, men det kan hende at noen av disse barna sliter med det, og at det kan være vanskelig for læreren å oppdage. Som tidligere nevnt kan dette gjelde jenter med ADHD som kan rette sine vansker innover i større grad enn gutter.

Kortisol, som er blitt nevnt, kan også spille en rolle for innagerende atferd. Kortisol er et hormon som frigjøres i hjernen i sammenheng med stress. Høye nivåer av kortisol hos aper er

blitt forbundet med tilbaketrukket atferd. Barn i første klasse som ble kategorisert som engstelige viste seg å ha høyest doser av kortisol på kvelden, mens barn som ble kategorisert som sosiale hadde høyere kortisolnivå på morgenen. Kortisol påvirkes av miljøet og man har funnet at barn fra familier med dårlig økonomi har høyere kortisolnivå enn barn som kommer fra privilegerte familier. Kvinner med dårlig økonomi har høyere kortisolnivå på kvelden, mens de fleste voksne har høyest nivå midt på dagen. På tross av disse funnene er det ingen enkel kobling mellom kortisol og følelse av aversjon (Kagan & Snidman 2004).

Det synes altså å kunne være ulike kjemiske prosesser og variasjoner i hjerneaktivitet som kan ligge bak tilbaketrukken og innagerende atferd. Dette synes å kunne forårsake vansker, ikke bare sosialt, men også faglig, fordi oppmerksomhet og læring også kan bli rammet. Det vil på grunn av dette sannsynligvis være viktig å finne ut hvorfor en elev er innagerende for å kunne tilrettelegge på en god måte. Hvis en elev sliter med konsentrasjonen på grunn av følsomhet for dopamin, og av den grunn er innagerende, kan han/hun være i behov av en annen type tilpasning enn en elev som er innagerende av andre grunner. Det som også kan være viktig å merke seg er at temperament ikke helt og holdent kan forklare atferd. Dette fordi miljøet også spiller en viktig rolle. Det kan være lett å forklare innagering med at han/hun ”har et rolig temperament” og at det er et spørsmål om modning, noe som kan gjøre at eleven ikke får den hjelp han/hun har behov for.

3.2 Ulike temperamentstyper

Hva er det da som avgjør om et barn regnes som innagerende eller ikke? De fleste mennesker kan vise usikkerhet til tider, men hvor går grensen for å regnes for å ha et tilbaketrukket temperament? Flere forskere har valgt å dele inn ulike temperamentstyper i grupper, slik som utadvendte og innadvendte. Målet er å identifisere de som ligner mest på hverandre atferdsmessig, og som samtidig skiller seg mest mulig fra andre grupper (Keogh 2003).

Kagan og medarbeidere (1994) har delt inn temperamentstyper i to grupper som de kaller for tilbaketrukne og ikke-tilbaketrukne. Grunnen til at Kagan og hans kolleger begynte å studere denne typen atferd hos barn var at den er relativt lett å observere, men også fordi det er atferd som kan observeres hos alle pattedyr. For å kunne gruppere barn med lignende atferdsprofiler er atferd, emosjoner og fysiologi av relevans. Dette hadde ikke vært en så vanskelig sak hvis det hadde vært samsvar mellom disse tre komponentene, men det er sjelden tilfellet mener Kagan og medarbeidere (1994). Som oftest er det bare delvis samsvar mellom de tre. Et

eksempel på samsvar kan være at et barn som trekker seg tilbake i møte med en fremmed samtidig får økt puls, muskelssammentrekninger og føler frykt. Grunnen til at det sjelden er samsvar mellom atferd, emosjoner og fysiske reaksjoner er at de styres av separate mekanismer. Blodtrykk, hjertebank, kortisol og muskelsammentrekninger blir styrt av mekanismer som kan påvirke atferden, men også av mekanismer som ikke er nært forbundet med følelser og humør (Kagan m.fl. 1994).

Andre forskere som har delt temperamentstyper inn i grupper er Thomas og Chess (1996). Sammen med Dr Birch sammenstilte de på 70-tallet ni kategorier som temperament kan deles inn i: 1. Aktivitetsnivå, 2. Regelmessighet, 3. Tilnærming og tilbaketrekking, 4. Tilpasning, 5. Terskel for mottagelighet, 6. Intensitet i reaksjoner, 7. Humør, 8. Avledbarhet og 9. Oppmerksomhetsspenn og utholdenhet. Senere studier har pekt i retning av forandring av den originale listen grunnet at noen av kategoriene har vist seg å ikke være substansielle eller pålitelige, men Thomas og Chess sine kategorier har stått sterkt gjennom årene (Rothbart 2004). Fra de ni kategoriene utarbeidet de så tre grupper med ulike sammensetninger av kategorier. Dette baserte de på en studie hvor de kartla karaktertrekk hos barn (Thomas & Chess 1996).

Til den første gruppen regnes de barna som er karakterisert av regelmessighet, som er positive i forhold til nye stimuli og som har lett for å tilpasse seg forandringer. De har også regelmessige sove- og spisemønstre, de blir sjelden frustrerte ved motgang, de smiler til fremmede og har ingen vanskeligheter med å begynne på skolen. Disse barna karakteriserer Thomas og Chess (1996) som barn med lett temperament, og i studie var det 40 % som tilhørte denne gruppen. Til den motsatte gruppen regnes de barna som sies å ha et vanskelig temperament, og denne gruppen synes også å kunne omfatte innagerende personer. De kjennetegnes ved uregelmessigheter i sin biologiske funksjon, de trekker seg tilbake ved nye stimuli, de har vanskelig for å tilpasse seg forandringer og de er irregulære i sine sove- og spisemønstre. Det var 10% av barna i studien som tilhørte denne gruppen. Noen innvendinger er blitt gjort i forhold til begrepet vanskelig temperament fordi dette kan virke negativt, men Thomas og Chess (1996) mener at termen er brukbar fordi den er etablert og er den som brukes mest i temperamentsforskning.

Til den tredje gruppen hører de barna som kjennetegnes ved at de responderer negativt på nye ting, men ikke i like stor utstrekning som de med vanskelig temperament. Også denne gruppen synes å kunne omfatte innagerende personer. De viser generelt mildere responser,

enten de er positive eller negative, og de bruker lengre tid på å tilpasse seg. Dette kan vise seg når de blir presentert for ny mat, når de skal bade for første gang, i møte med en fremmed eller i en ny skolesituasjon. De er også mindre uregelmessige i sin biologiske funksjon, til forskjell fra de med vanskelig temperament. Disse barna viser etter hvert interesse for nye ting, men de holder seg som regel stille selv om de deltar. Barn som tilhører denne gruppen trenger tid for å bli kjent med nye stimuli. I studiet var det 15 % av barna som passet inn i denne gruppen (Thomas & Chess 1996).

Ikke alle barn kan regnes som å tilhøre en gruppe fordi det finnes mange forskjellige kombinasjoner av de ulike kategoriene, og det er også en stor variasjonsbredde i de tre gruppene (Thomas & Chess 1996). Det viser seg ifølge disse teoriene at det er mulig å gruppere individer ut ifra deres atferdstrekk, men at det kan være vanskelig å definere noen klare grenser for disse gruppene. Det synes dog som om et vanskelig temperament kan ligge til grunn for innagerende atferd.

3.3 Temperament i skolen

Hvilken betydning kan så forskjeller i temperament ha for eleven på skolen? Hvordan påvirker det å ha et tilbaketrukket temperament skolehverdagen? Temperament omhandler atferdens hvordan istedet for hva og hvorfor og dermed skiller temperament seg fra andre individuelle egenskaper slik som motivasjon, intelligens og interesser. Hvordan elever gjør ting har stor innvirkning på hvilke erfaringer eleven har i klasserommet. Lærere merker fort hvem som er aktive, energiske og raskt kommer igang med nye oppgaver, og hvem som trekker seg tilbake og er skeptiske til nye situasjoner og oppgaver (Keogh 2003). Lærere og foreldre har ifølge Keogh en “vi-vet-det-når-vi-ser-det” instilling til temperament, og med dette mener hun at alle kjenner igjen en person som har et langsomt tempo eller en som er impulsiv og har et høyt tempo. Det finnes de elever som er treige med å begynne på en ny oppgave og de som er så ivrige etter å begynne at de ikke venter på at læreren skal bli ferdig med å gi instruksjoner. I skolen har individuelle forskjeller slik som intelligens, fysikk og temperament betydning for hvordan eleven har det på skolen. Det påvirker hvordan eleven håndterer hverdagen i skolen og kvaliteten på relasjoner til medelever og lærere. Dette innebærer at ulikheter i temperament får konsekvenser for elevens ulike prestasjoner og evne til tilpasning i skolen, men på tross av dette har oppmerksomheten først og fremst vært rettet mot betydningen av intellektuelle og språklige forutsetninger (Keogh 2003). For en elev som

er tilbaketrucken kan dette innebære vansker med å håndtere nye situasjoner i skolen, noe som kan resultere i sosiale og faglige vansker.

”Goodness of fit” er et konsept som henger sammen med temperament i interaksjonistisk tenkning (Keogh 2003). Thomas og Chess (1996) forklarer ”goodness of fit” som et forhold som oppstår når individets forutsetninger, atferd og motivasjon kan svare til forventningene og kravene det møter i miljøet. Dette er forhold som er optimale for individets utvikling. Skulle det være ubalanse mellom individets forutsetninger og miljøets forventninger og krav, oppstår istedet ”poorness of fit”. ”Poorness of fit” innebærer mindre optimale forhold, noe som kan få konsekvenser for fungering og utvikling. Dette betyr at i tillegg til individets forutsetninger så har lærers temperament og konteksten stor betydning for elevens fungering på skolen. Keogh (2003) viser til Erickson (1996) som mener at elevers prestasjoner i skolen ikke er spesielt private, fordi det ofte er tydelig hvem som presterer hva. Dette gjør at skoleprestasjoner innebærer risiko for mange elever. Risikoen kan være spesielt stor for de innagerende og sjenerte elevene, fordi de kan føle seg utsatt og ukomfortable når de er i fokus for andres oppmerksomhet.

3.4 Kulturelle forskjeller

Zhou, Lengua og Wang (2009) har studert forholdet mellom temperament, virksam kontroll og atferdsvansker hos amerikanske og kinesiske barn, for å finne ut om det eksisterer noen forskjeller mellom landene. Funnene viste at det var store likheter mellom landene når det gjelder kobling mellom temperament og ulike typer atferdsvansker, men de fant også noen forskjeller som kan tyde på ulike syn på hva som anses som ønsket atferd i de ulike kulturene. Som ventet, var det samsvar mellom landene i rapportering av utagerende atferd. Dette mener Zhou og medarbeidere (2009) kan komme av at utagerende atferd er mer synlig og dermed trekker til seg oppmerksomhet. Når det gjelder innagerende atferd var det derimot ikke samsvar mellom landene, og heller ikke i rapportering av uttrykk av positive emosjoner. Dette mener de kan tolkes i retning av at positive følelser ikke blir like verdsatt i Kina som i USA, men at man heller oppmuntrer til ydmykhet og beskjedenhet.

Slike kulturelle forskjeller kan tenkes å få betydning for barn som kommer til Norge fra andre land. Det er for eksempel mulig at jenter med kinesisk opprinnelse som kommer til Norge, kan få det vanskelig med å forandre sin atferd hvis de skulle oppmuntres til dette i skolen. I

skolen oppmuntres elever til aktiv og selvstendig atferd, mens det kan hende at man i en kinesisk familie oppmuntrer tilbakeholden atferd til fordel for fellesskapet. Det kan tenkes å bli vanskelig for eleven å imøtekomme både skolens og familiens forventninger.

3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har temperament og hvilken betydning det spiller for innagerende atferd stått i fokus. Kagan og Snidman (2004) mener de fleste forskere definerer temperament som en biologisk disposisjon for en viss type følelser og atferd. Det vil si at individer blir født med en tilbøyning for å handle på en viss måte i noen situasjoner. Forskere har gjennom å kartlegge atferdsmønster hos barn klart å dele barn med ulike temperament inn i grupper, slik som tilbaketrukne og ikke tilbaketrukne. Man har oppdaget forskjeller mellom individer når det gjelder aktivitet i hjernen og i ulike kjemiske prosesser, noe som delvis kan forklare hvorfor noen blir innagerende. Innagerende barn har for eksempel vist seg å være følsomme for dopamin og har andre kortisolresponser, enn barn som ikke er innagerende (Laney 2004). Ulikheter i kjemiske prosesser synes å kunne være med å forklare både faglige og atferdsmessige vansker som barn sliter med på skolen. "Goodness of fit" er et konsept som omhandler at barns forutsetninger bør matche omgivelsenes krav og forventninger for et gunstigt utfall. Matcher ikke barnets forutsetninger med omgivelsenes krav og forventninger så oppstår "poorness of fit", som er mindre gunstige forhold for barnets utvikling (Thomas & Chess 1996). For barn med innagerende atferd kan dette for eksempel dreie seg om at de ikke klarer å leve opp til forventningene i skolen om aktiv deltagelse. I kommende kapittel vil det bli sett nærmere på miljømessige forhold og hvordan ulike systemer påvirker barns atferd. Selv om temperament kan spille en viktig rolle for hvorvidt barn blir innagerende, så lever ikke barnet i et vakuum.

4 Miljøets betydning for utvikling av innagerende atferd

Som tidligere nevnt, finnes det mange forklaringer på hvorfor noen barn utvikler avvikende atferd slik som innagering. I dette kapittelet rettes fokuset utenfor individet og mot den betydningen miljøet spiller. Det vil være viktig å belyse miljøets betydning for å få et mer helhetlig bilde av innagerende atferd og for å kunne drøfte mulige tiltak. Det vil derfor bli redegjort for systemteori som kan være med å forklare hvordan ulike systemer kan regulere atferden. Det omhandler alt fra store systemer, som kultur og samfunn, til mindre systemer som barnets familie, men også barnet selv. Det vil først og fremst bli fokusert på den regulering som skjer i barnets daglige liv, gjennom sosiale relasjoner. Dette fordi det i disse mindre systemene kan tenkes å være mest effektivt og lettest å sette igang tiltak for å hjelpe elever som sliter med innagering. Den første relasjonen barnet danner er til omsorgspersonen og denne tilknytningen mener noen spiller en vesentlig rolle for utviklingen av innagerende atferd. Det vil bli sett nærmere på den senere relasjonen mellom forelder og barn, og på hvordan foreldrenes oppdragelsesstil kan ha noe å si for barnets innagerende atferd. På slutten av kapittelet vil elevens egen bevissthet og styring av sin atferd, samt risiko- og beskyttelsesfaktorer, bli belyst. På tross av risikofaktorer kan beskyttende faktorer hos barnet og i barnets miljø gjøre barnet bedre rustet til å håndtere motgang, og slik beskytte mot utvikling av innagerende atferd.

4.1 Ulike systemer spiller inn

Et syn som kan være med på å plassere innagerende atferd i et større og mer sammenhengende perspektiv er systemteori som omhandler hvordan miljø og individ påvirker hverandre, og hvordan deler og helheter henger sammen (Bø 2000). I systemteori blir det tatt hensyn til flere faktorer som kan komme til å påvirke barnet, slik som familien, samfunnet, sosiale prosesser, kognitiv utvikling, skolen, lærere, venner og fattigdom. Hvert system er en kontekst for utvikling på den måten at de inneholder mekanismer som påvirker barnets fremtid (Pianta 1999). Sameroff (1989) diskuterer i denne sammenheng regulering av utviklingsmessig forandring, noe som Pianta (1999) sammenligner med en termostat som regulerer temperaturen i et rom. På samme måte som en termostat vedlikeholder en viss temperatur finnes det mekanismer i systemene som justerer organiseringen av ulike

funksjoner. For eksempel, kan relasjonen mellom lærer og elev regulere elevens emosjonelle opplevelse i klasserommet (Pianta 1999). Når det gjelder elever med innagerende atferd kan dette innebære at en god relasjon til en lærer kan skape trygghet og forutsigbarhet for eleven. På samme måte kan det tenkes at den innagerende eleven i en klasse med ustabile relasjoner opplever utrygghet som kan trigge eller opprettholde innagerende atferd.

Overordnet blir barnets atferd påvirket av store systemer som samfunn og kultur. Disse systemene påvirker atferden hos både individer og grupper gjennom at ulike roller dannes, organiseres og opprettholdes (Pianta 1999). Sameroff (1989) mener utviklingen påvirkes av en såkalt utviklingsagenda, som består av ulike kulturelle koder. Det er for eksempel en felles oppfatning blant menneskene i en kultur om hva som er vanlige tidsfrister for ulike trinn i utviklingen, noe som styres mer av barnets kronologiske alder, enn av dets faktiske utviklingsnivå. Det er felles biologiske trekk hos mennesker som danner grunnlaget for denne agendaen. I de fleste land begynner for eksempel den formelle opplæringen når barnet er mellom seks og åtte år, fordi de fleste barn ved dette tidspunktet har evnen til å lære i en formell setting. Disse reguleringene i kulturen og samfunnet kaller Sameroff (1989) for makroreguleringer og de utgjør grunnen for sosialiseringen i kulturen. Makroreguleringene påvirker barnets utvikling gjennom at de kan danne muligheter eller begrensninger for barnet. Et eksempel på en begrensende makroregulering kan være at det er politisk bestemt at flere ulike lærere skal undervise en klasse. Å ha mange forskjellige lærere i forskjellige fag kan være problematisk for innagerende elever, fordi det gjør det vanskelig for eleven å danne et nært og trygt forhold til én lærer. Det blir også vanskeligere for en lærer som ikke er tilstrekkelig sammen med eleven til å fange opp elevens vansker og hjelpe eleven med å komme inn i det sosiale fellesskapet i klassen (Pianta 1999).

Barnets atferd blir også regulert av mindre såkalte sosiale systemer, slik som familien, skoleklassen og andre mindre grupper. Sosiale systemer omfatter grupper av mennesker, både små og store, som dannes gjennom menneskets indre trang for å høre til en gruppe, og de opprettholdes gjennom at handlinger hele tiden gjentas. Handlingene danner sosiale mønstre og strukturer som sammen utgjør relasjoner mellom mennesker, som i en familie eller i en vennegjeng. Et system oppstår når de sosiale mønstrene eller strukturene kan avgrenses mot andre sosiale enheter, og består altså av en samling sosiale relasjoner. Man kan dele opp systemene i hel- og delsystemer, hvor delsystemene står i forhold til andre systemer. For eksempel, kan relasjonen mor-barn utgjøre et delsystem i det større systemet som er hele

familien. De ulike delene påvirker hverandre gjensidig og dette er en forutsetning for utvikling og sosialisering (Bø 2000). Det synes altså som om det er i de sosiale systemene som innagerende atferd kan bli et problem når barnet har vansker med sosiale handlinger, noe som kan innebære negative konsekvenser for utvikling og sosialisering.

I gruppene reguleres barnets atferd gjennom ulike koder slik at det kan leve opp til det mål som gruppen har for hva de vil oppnå gjennom å delta i gruppen. Mål kan for eksempel være å leve opp til sin rolle i familien eller å bli et godt samfunnsmedlem. Kodene kan blant annet omhandle oppdragelsesstil, forventninger til mestring og hva som oppfattes som akseptabelt når det gjelder følelsesmessige uttrykk (Sameroff 1989, Pianta 1999). Disse minireguleringene forekommer med kortere tidsintervaller enn makroreguleringene og de kan vise motstridigheter mellom å møte kravene i den mindre gruppen og samtidig møte kravene i utviklingsagendaen (Pianta 1999). Det kan for eksempel tenkes at det i klasserommet prioriteres kortsiktige løsninger av praktiske grunner, istedet for å ta hensyn til barnets langsiktige behov og utviklingspotensiale (Bø 2000).

Relasjoner mellom personer er dynamiske systemer og disse spiller en stor og viktig rolle når det gjelder atferdsregulering (Pianta 1999). Reguleringene på dette nivået kaller Sameroff (1989) for mikroreguleringer og de opererer innenfor den korteste tidsrammen. Her dreier det seg om direkte interaksjon mellom individer, som mellom omsorgsperson og barn, og her spiller temperament og personlighet hos individene inn. Mikroreguleringer er en blandning av biologiske og sosiale koder, og de kan oppstå naturlig. Eksempel på biologiske koder er mors interaksjon med spedbarnet gjennom smil og stemmebruk. De sosiale kodene omhandler regulering gjennom såkalte mikrososiale mønstre av interaksjon som forsterker eller svekker en viss type atferd hos barnet (Sameroff 1989, Patterson 2002).

Det er ikke bare grupper som oppfattes som systemer. Individet i seg selv kan også sees på som et system. En måte å se på individet som et system er å se på hvordan atferden er organisert under mange utviklingsmessige domener, slik som motorikk, kognisjon og emosjoner som sammen utvikles i en dynamisk prosess (Pianta 1999). Pianta mener opplæring som ensidig fokuserer på et av disse områdene bare styrker myten om at atferdens ulike deler kan isoleres fra hverandre og fra konteksten. Barnet som system kan ikke forklares ut ifra delene, men må sees i sammenheng, som en helhet. Derfor er det rimelig å anta at også innagerende atferd bør studeres i forhold til flere faktorer. Et helhetlig syn på barnet betyr mye i forhold til elevens skolegang. Dette fordi antakelser om mestring, indikasjoner på

fremskritt og hvordan eleven blir instruert blir påvirket av hvorvidt eleven blir sett på som et helt individ i en kontekst av sosialt fellesskap (Pianta 1999). Hvis man på skolen har et fragmentert bilde av den innagerende eleven vil man kanskje ikke oppfatte ulike faktorer som kan være med på å forsterke den innagerende atferden. Det kan også innebære at eventuelle faglige vansker ikke blir forbundet med den innagerende atferden selv om dette kan henge sammen. Det vil derfor kunne forventes mindre av eleven selv om han/hun ville ha mestret vanskeligere oppgaver under de riktige forutsetningene. Gjennom å prøve å se deler og helheter i sammenheng vil det sannsynligvis også være lettere å tilrettelegge for et godt og trygt læringsmiljø som gir barnet mulighet til utvikling istedenfor å bruke krefter på å prøve å gjemme seg bort.

De tre reguleringsnivåene er i konstant interaksjon med hverandre. Makroreguleringene skjer gjennom kulturelle koder som kan være formelle i den forstand at de kan være nedskrevne lover, men det kan også være myter eller tro. Minireguleringer skjer i mindre grupper, er ofte mindre formelle og legger betingelser for atferden til individene i gruppen.

Mikroreguleringene skjer på individnivå hvor atferd som er felles for alle mennesker balanseres med forskjeller i personlighet og temperament når det gjelder interaksjon med barnet (Sameroff 1989). For å få et helhetlig bilde av hva som kan ligge bak innagerende atferd er det altså viktig å ta i betraktning at barnet er i interaksjon og er en del av flere systemer, små som store, og at barnet selv også er et system som er ulikt alle andre systemer. Det kan være vanskelig å forandre på store systemer som påvirker barnet gjennom makroreguleringer, og av den grunn vil det videre bli sett nærmere på den daglige interaksjonen barnet har med andre mennesker.

4.2 Sosiale relasjoners betydning for utvikling av innagerende atferd

Det vil nå bli sett nærmere på sosiale relasjoners betydning for utvikling av innagerende atferd, både de relasjoner barnet har i hjemmet og de relasjonene de danner seg på skolen. Sosiale relasjoner kan forstås som responsprosesser mellom to personer som utveksler informasjon (Pianta 1999). Pianta mener det er viktig å forstå disse prosessene for å vite hvordan relasjoner påvirker regulering av personers atferd, i dette tilfellet innagerende atferd. Responsprosessene kan observeres direkte når personene samhandler med hverandre, men de omfatter også andre mindre tydelige måter som informasjon overføres på. Dette kan for

eksempel dreie seg om hvordan en person handler, gestikulerer og oppfatter den andre, men også toneleie og kroppsholdning spiller inn.

Prosesser som er relatert til kommunikasjon, persepsjon og oppmerksomhet er med på å forme informasjonen og utvekslingen mellom personer. Det handler om hvordan barnet kommuniserer sine behov, hvordan den voksne velger hvilke signaler fra barnet han/hun skal respondere på og hvordan personene tolker hverandres atferd. For eksempel, kan læreren oppfatte en elev som sytete og krevende, eller som usikker og i behov av støtte. Utvelgelse av hvilke signaler den voksne svarer på, samt hvordan atferden blir oppfattet, fungerer som filter for informasjon om andres atferd. Et eksempel på dette er hvis en lærer oppfatter en elev som veldig stille og vanskelig å kommunisere med, så kan han/hun overse de gangene eleven prøver å kommunisere. Læreren kan dermed handle på en måte som gjør at eleven faktisk blir slik som læreren tror. Over tid danner denne utvekslingen av informasjon og respons en struktur for relasjonen mellom individene. Disse filtrene for informasjon finnes både i relasjoner mellom foreldre og barn og mellom lærer og elev (Pianta 1999).

Det er altså ikke en enkelt hendelse, som for eksempel en avvisning fra den voksne, som er avgjørende for hvordan relasjonen mellom et barn og den voksne blir, men det er utvekslingen av respons og typen respons som er avgjørende. Pianta mener at det er hvor ofte individene samhandler med hverandre, og om deres relasjon er preget av negativitet eller positivitet, som har noe å si for hva slags relasjon de har (Pianta 1999). Det kan tenkes at barn med innagerende atferd er ekstra følsomme for negative responser, eller at de kan tolke informasjon fra andre for å være negativ, selv om den ikke er det. Som nevnt i kapittel to, kan innagerende elever være redde for hvordan de blir oppfattet av andre og det er derfor mulig at de misforstår signaler fra andre, noe som kan gjøre at de trekker seg tilbake. Det er også mulig at samhandlingen og relasjonene med andre preges mer av negativitet enn av positive responser, både med lærer og jevnaldrende. Som følge av negative erfaringer kan dette mønsteret fortsette å utvikle seg dersom det ikke blir tatt tak i disse problemene.

De sosiale relasjonene har betydning for hvordan barnet håndterer følelser. Den voksne kan hjelpe barnet med å tolerere angst, hjelpe barnet med å sette ord på sine følelser og være rollemodell for hvordan barnet kan håndtere sine følelser. Innagerende barn har en tendens til å overkontrollere sine følelser og kan ha vansker for å danne sosiale relasjoner med jevnaldrende som følge av at de ikke oppsøker kontakt med andre. For disse barna kan veiledning fra en voksen hjelpe dem med å håndtere sin innagering (Pianta 1999). Har de

derimot ikke denne emosjonelle støtten kan dette tenkes å bidra til at den innagerende atferden opprettholdes eller blir verre. Ut ifra dette synes det derfor som om det er viktig å legge til rette for at barnet får mulighet til å danne gode sosiale relasjoner og at voksne er oppmerksomme på hvilke signaler de sender ut og hvordan de kommuniserer med den innagerende eleven.

Etter å nå ha fått et overblikk over hvilken betydning sosiale relasjoner generelt sett kan ha for utvikling av innagerende atferd, vil fokuset videre rettes mot relasjoner som kan være av spesiell interesse i denne sammenheng. Mange mener at den første relasjonen til omsorgspersonen spiller en avgjørende rolle for hvorvidt barnet utvikler innagerende atferd og derfor vil den første tilknytningen bli belyst i neste avsnitt.

4.2.1 Den første tilknytningen

Mange forskere og teoretikere har sett på tilknytningens betydning for barnets senere utvikling, og hvordan tilknytningen kan være med på å danne et grunnlag for personligheten og for senere relasjoner. Lund (2004a) mener tilknytningsteoriene kan være med på å øke vår forståelse for at noen individer utvikler innagerende atferd, grunnet sine første tilknytningserfaringer.

Tilknytning kan sees som en overordnet term som beskriver tilstanden og kvaliteten av et individs tilknytning til omsorgspersonen (Holmes 1993). Med tilknytning mener Ainsworth (1978:302): *"the affectional bond or tie that an infant forms between himself and his mother figure – a bond that tends to be enduring and independent of specific situations."* Tilknytning handler altså om et emosjonelt bånd mellom mor og barn som ikke er situasjonsavhengig. Som nevnt tidligere er det ikke en enkelt hendelse som avgjør hvordan en relasjon blir, men hvordan samspillet generelt er mellom personene.

Tilknytningsatferd blir betraktet som atferd der barnet forsøker eller ikke forsøker å oppnå nærhet til omsorgspersonen, og utløses ofte av at barnet føler seg utrygg eller blir separert fra omsorgspersonen. Tilknytningsatferden kan vises forskjellig hos individer, på bakgrunn av ulike tilknytningsstiler (Holmes 1993). Det kan derfor være mulig at barn som viser innagerende atferd har en ulik tilknytningstil enn det andre barn har. På slutten av 1960-tallet utviklet Ainsworth (1978) "fremmedsituasjonen" for å undersøke tilknytningen mellom mor og barn de første leveårene. Fremmedsituasjonen består av åtte episoder, der de minst

stressfulle episodene kommer først. Situasjonen begynner med at mor og barn kommer inn i et fremmed lekerom. Ainsworth ville se hvordan barnet reagerer på og oppfører seg i denne nye situasjonen. Videre ville hun se på hvordan barnet reagerer når mor forlater han/henne og kommer tilbake igjen, og hvordan barnet reagerer på at en fremmed kommer inn i rommet. Ut ifra barnets atferd og interaksjon med mor og fremmed i fremmedsituasjonen har Ainsworth laget tre grupper av tilknytningsstiler. Mønster A er utrygg, unngående tilknytning.

Kjennetegnene på barn klassifisert under gruppe A var at de viste lite tegn på å ville oppnå nærhet og kontakt med mor ved gjenforening. På mange måter behandlet de den fremmede likt som de behandlet mor. Mønster B er trygg tilknytning, og barna i denne gruppen var karakterisert av at de aktivt søker kontakt med mor, særlig ved gjenforening. De kan vise vennlig atferd ovenfor den fremmede, eller forsøke å unngå den fremmede, men de var tydelig mer interessert i å interagere med mor. Mønster C er utrygg, ambivalent tilknytning. Disse barna svingte mellom å søke kontakt og å motsette seg kontakt. De kunne vise mer ambivalent atferd i situasjonen, enten ved sinne eller ved å være passive (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978).

Ifølge tilknytningsteoriene kan en altså kjenne igjen ulike tilknytningsstiler hos barn. Tilknytningsteoretikerne mener det er viktig å se på de ulike tilknytningsstilene fordi det kan spille en stor rolle for barnets senere tilpasning i livet. Hva vil det så si å ha en trygg eller utrygg tilknytning? Bowlby (1984) mener barnet danner seg en "indre arbeidsmodell" basert på opplevelser og tidligere erfaringer av interaksjoner. Denne modellen bruker barnet til å predikere og relatere seg til verden. Et barn med trygg tilknytning vil danne seg en arbeidsmodell med erfaringer av kjærlige, responsive og trygge forhold, og vil ta med seg disse erfaringene i møte med andre. Et barn med utrygg tilknytning vil derimot kunne oppleve verden som et utrygt, farlig sted, basert på sine tidligere erfaringer av interaksjoner. Det synes altså å kunne bidra til at barnet blir usikker og trekker seg tilbake. Bowlby mener arbeidsmodellen er relativt stabil og kan være aktiv gjennom hele livet. Han ser på utviklingen av tilknytning i barndommen som utrolig viktig for den psykiske helsen senere i livet, og sammenligner kjærlighet fra mor som like viktig for den psykiske helsen som vitaminer er for den fysiske helsen. Han ser på utrygg tilknytning som en forløper til utvikling av vansker og psykiske lidelser i voksen alder, som for eksempel depresjon (Holmes 1993, Bowlby 1984).

Hvor stabile er slike tilknytningsstiler, og i hvor stor grad vil tilknytningsstilen være med på å prege relasjoner til egne barn? Studier på generasjonsoverføringer av tilknytningstiler viser at tilknytningsstil, uavhengig av gener, overføres fra forelder til barn. Da man undersøkte gravide mødres tilknytningsstil kunne man med relativt stor sikkerhet påvise hva slags tilknytning de ville få til sine egne barn (Berg-Nielsen 2008). Om mødrene har opplevd utrygge forhold og en usikker tilknytning til sine foreldre, vil en altså ha lett for å kunne overføre de negative forholdene til sine barn igjen.

Lund (2004a) mener, som nevnt, at tilknytningsteoriene kan være med på å øke vår forståelse for innagerende atferd. Ifølge teorien om den indre arbeidsmodellen er de første interaksjonserfaringene våre med på å lære oss noe om hva vi kan forvente i møte med andre. Det er derfor mulig at barn som fra tidlig alder har opplevd å ikke bli sett, og har følt seg avvist, kan bli mer forsiktige og usikre i møte med andre. Ifølge Lund (2004a) kan usikker tilknytning de første leveårene være en årsak til at barn blir innagerende. Fordi de kan ha opplevd foreldre som ikke responderer og ikke er sensitive ovenfor deres behov, kan de ha skapt seg et bilde av verden som et farlig og utrygt sted. De innagerende barna kan derfor være mer usikre og engstelige i nye situasjoner og i interaksjoner med nye mennesker. De tåler ofte mindre motstand og trekker seg raskere tilbake, noe som kan komme av deres tidligere erfaringer.

Harris (1998) har skrevet en artikkel i "Psychological Review", der hun åpner med å stille spørsmål om foreldre egentlig har noen viktige langtidseffekter på utviklingen av sine barns personlighet. Hun konkluderer med at svaret er nei. Foreldrene har ikke en så stor betydning på barnets utvikling av personlighet. Harris er enig med tilknytningforskerne i at forskjeller i barns atferd faktisk kan ha noe å si for forholdet mellom mor-barn, basert på hvordan mors atferd mot barnet har vært tidligere. Hun mener derimot at det er lite sannsynlig at den nyfødtes tilknytning til mor vil danne et mønster, eller en indre arbeidsmodell for senere relasjoner i livet slik Bowlby mener. Hun er enig i at barnet vil lære hva en kan forvente av sin nærmeste omsorgsperson, men tror ikke dette vil generaliseres til interaksjon med andre mennesker senere i livet. Denne arbeidsmodellen er kun i bruk når mor er tilstede. Et barn kan ha forskjellige arbeidsmodeller i ulike relasjoner, og et barn som har en trygg tilknytning til mor trenger ikke nødvendigvis ha den samme tilknytningen til andre mennesker i livet sitt (Harris 1998). Det er viktig å poengtere at Harris ikke forsøker å uviktiggjøre mor-barn

tilknytningen, men hun mener at andre forhold kan spille en like stor rolle fordi et barn har mange miljøer.

Ifølge tilknytningsteoriene vil den første tilknytningen man danner til omsorgspersonen altså kunne ha noe å si for atferden og tilpasningen senere i livet, og man kan kanskje se en viss sammenheng mellom utrygg tilknytning og innagerende atferd. Hva så etter den første tilknytningen? Har mor og far noen videre betydning for om barnet utvikler innagerende atferd? Mange mener foreldres oppdragelsesstil vil kunne ha en betydning for om barnet utvikler innagerende eller utagerende atferd. Dette vil bli gjennomgått i neste avsnitt.

4.2.2 Oppdragelsesstil

Foreldres oppdragelsesstil har også vært en av forklaringene på hvorfor barn utvikler atferdproblemer som innagerende atferd. Kvello (2008:47) ser på foreldres oppdragelsesstil som *”en betegnelse på spesifikke faktorer i måten foreldre sosialiserer eller kulturerer barnet på.”* Han mener oppdragelsesstilen er det emosjonelle klimaet i forelder-barn relasjonen.

Forskning på dette området har i stor grad vært rettet mot sammenhengen mellom oppdragelsesstil og et vanskelig temperament, men det finnes også de studier som har sett på utviklingen av innagerende atferd. Allerede for 50 år siden ble det i en rekke studier funnet at overbeskyttende mødre var assosiert med ydmykhet og avhengighet hos barnet (Rubin, Burgess & Hastings 2002).

Foreldres oppdragelsesstil får ulike betegnelser i forskjellige studier, slik som innskrenkende, krevende, autorativ og overbeskyttende. I en studie undersøkte Barber, Olsen og Shagle (1994) sammenhengen mellom psykologisk kontroll og atferdskontroll, og hvilken påvirkning disse oppdragelsesstilene kan ha på barns atferd. Psykologisk kontroll innebærer å kontrollere barnets emosjoner og atferd gjennom psykologiske midler som tilbaketrekking av kjærighet og å skape skyldfølelse. Atferdskontroll vil si at foreldrene regulerer barnets atferd gjennom bestemte disipliner som krav og grensesetting. Barber m.fl. (1994) fremsatte hypoteser om at psykologisk kontroll ofte fører til innagerende atferd, mens mangel på atferdskontroll kan føre til utagerende atferd. De mente å se at psykologisk kontroll kan føre til innagerende atferd fordi foreldrene ikke er oppmerksomme eller responsive på barnets psykologiske behov. Barnet vil derfor kunne innta en passiv, tilbakeholden atferd fordi han/hun ikke tror de kan ha noen påvirkning på interaksjonen med andre. På den andre siden mente de å se en sammenheng mellom mangel på atferdskontroll, som dårlig tilsyn, og utagerende vansker som

impulsivitet og aggresjon. Resultatet fra studiet støttet hypotesene. Innagerende vansker var assosiert med opplevelser av psykologisk kontroll i familien, og mangel på struktur og regulering av atferd var assosiert med utagerende vansker (Barber m.fl. 1994).

Rubin (2003), referert i Booth-Laforce og Oxford (2008), har med kolleger utviklet en modell som ser på potensielle veier fra tidlig nyfødt og foreldrekarakteristikk, til utvikling av tilbaketrukkethet i barndommen og tidlig ungdomsalder. De så på faktorer som kan være med på å predikere sosial tilbaketrekking som foreldrekarakteristikk, tilknytning og temperament. Booth-Laforce og Oxford (2008) har i en studie testet aspekter ved denne modellen. Ifølge modellen kan temperamentstrekk hos den nyfødte, sammen med foreldrenes oppdragelsesstil, legge grunnlaget for utvikling av tilbaketrukket atferd. Eksempelvis, kan et barn med vanskelig temperament, født med foreldre som ikke responderer eller er sensitive ovenfor barnet, utvikle usikker tilknytning. Dette kan resultere i at barnet blir utrygg og usikker i møte med andre. Studiet støtter de antatte sammenhengene mellom et vanskelig temperament hos den nyfødte, ikke-sensitive foreldre, utrygg tilknytning og utvikling av tilbaketrukket atferd. Det er en sammenheng mellom kvaliteten på oppdragelsen og barnets tilbaketrekkingsatferd, og både hvordan forholdet utvikler seg over tid og barnets indre arbeidsmodell er av betydning for hvordan mønsteret av atferden utvikles og opprettholdes (Booth-Laforce & Oxford 2008).

I mange av studiene på foreldres oppdragelsesstil blir det antatt at det er foreldrenes stil som påvirker barna, men det finnes også en annen oppfattelse om at det er barnet som i like stor grad er med på å påvirke foreldrenes oppdragelsesstil. Ulike faktorer kan være med på å bestemme foreldrenes atferd og oppdragelsesstil, som stress og sykdom. En av disse faktorene kan altså være barnet selv, og det er mye som tyder på at foreldre ofte tilpasser atferden sin for å imøtekomme barnets karakteristikk. Tidligere studier har vist at et vanskelig temperament hos barnet kan påvirke foreldreferdighetene på en uheldig måte (Rubin, Nelson, Hastings og Asendorpf 1999). Hvordan er det da dersom barnet er sjenert og tilbaketrukket? Rubin og medarbeidere (1999) ville undersøke relasjonen mellom barnets sjenanse og foreldrenes tanker om hvordan det er best å sosialisere dem. De undersøkte relasjonen mellom barns sjenanse ved to og ved fireårs alder, sammen med foreldrenes oppdragelsesstil på begge tidspunktene. De fant ut at barnets sjenanse, oppfattet av foreldrene, hadde en påvirkning på foreldrenes senere hindring av selvstendighet. Funnene viste at foreldre til sjenerte og engstelige barn hadde vanskeligere for å la dem utforske miljøet rundt seg, noe som kan

hindre barnet i å oppleve mange nødvendige erfaringer. Foreldrenes oppfattelse av sjenanse hos barnet ved to år predikerte en minskning i oppfordringer til selvstendighet ved fire år (Rubin m.fl. 1999). Dette kan altså tyde på at foreldres oppfattelse av barnets sjenanse og tilbaketrekking faktisk kan være med på å øke eller bidra til å opprettholde den sjenerte, tilbaketrukne atferden.

Gjennom sin atferd kan barnet altså være med på å styre foreldrenes oppdragelsesstil, selv om dette ikke er bevisst fra barnets side. Jo eldre barnet blir jo mer bevisst blir det sin egen atferd. Det innagerende barnets innflytelse på sin egen atferd vil trolig være en viktig faktor å ta i betraktning når en prøver å finne ut hvorfor en elev innagerer og når en skal tilrettelegge.

4.3 Eleven som bevisst og handlende

Hvilken påvirkning har så eleven på sin egen atferd? Nordahl (2000) viser til teorien om rasjonelle valg som gir et syn på individet som bevisst og handlende. Fordi teorien er koblet til resultater beskrives den som nytteorientert, der handlinger blir valgt av barnet selv for å oppnå et mål. Handlingen blir utført med intensjonen om å oppnå noe og velges med utgangspunkt i de handlingsalternativer som finnes. Dette innebærer at barnet er et selvstendig og tenkende individ som kan trekke egne slutninger. Hvordan han/hun velger å handle er et resultat av to prosesser. Først innhentes informasjon om hvilke handlingsalternativer som er mulige, og så velges den handlingen som han/hun opplever som den mest rasjonelle. Her bør det merkes at det dreier seg om barnets subjektive oppfatning av hva som er den mest rasjonelle handlingen, og at denne virkelighetsoppfatningen kan være feilaktig (Nordahl 2000, Elster 1989). Det kan tenkes at et barn som føler seg utilstrekkelig faglig sett velger å trekke seg tilbake for å unngå ubehagelige situasjoner, og for å unngå oppmerksomhet slik at ingen skal oppdage at han/hun ikke presterer like bra som de andre. Dette kan objektivt sett synes å være irrasjonelt fordi barnet i noen sammenhenger kan trekke til seg mer oppmerksomhet ved å prøve å unngå å bli lagt merke til, og at det er en kortsiktig løsning fordi det vil være vanskelig å skjule faglig svakhet over lenger tid. Det kan allikevel være det mest rasjonelle valget for den innagerende fordi han/hun unngår noe som oppleves som ubehagelig. Å unngå ubehag kan være første prioritet selv om det kanskje gjør det faglige hullet stadig større. Gjennom å samtale med eleven om denne atferden kan han/hun selv få mulighet å forklare hvordan han/hun tenker om sin atferd.

4.4 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

Lønberg (2006) beskriver risikofaktorer og beskyttende faktorer knyttet til innagerende atferd. Både risikofaktorene og de beskyttende faktorene kan finnes hos barnet, i familien og i miljøet. Mange av de forklaringene som er kommet frem i dette og det forrige kapittelet vil kunne være risikofaktorer, som for eksempel temperament, utrygg tilknytning, negative og utrygge forhold, og oppdragelsesstil. Alle barn er sårbare, men på tross av risikofaktorer vil barnets utvikling også være avhengig av den motstandskraften som finnes i barnet og i barnets omgivelser. Beskyttelsesfaktorer kan gjøre at barnet ikke utvikler innagerende atferd, selv om personlighet, temperament og erfaringer skulle tilsi at de kommer til å gjøre det. Beskyttende faktorer ved barnet kan være et lett og enkelt temperament som gjør barnet rustet til å håndtere motgang bedre. I familien og i miljøet rundt barnet vil faktorer som trygg tilknytning, godt samspill, kommunikasjon og følelsen av å bli sett, utvikling av sosial kompetanse, gode venner og gruppetilhørighet være av stor betydning. Slike faktorer vil være med på å øke selvtillit hos barnet og gi mestringsfølelse slik at barnet kan håndtere stressfulle og vanskelige situasjoner bedre, og dermed beskytte mot tilbaketrukket og innagerende atferd (Lønberg 2006).

4.5 Oppsummering

Det finnes ikke noe generelt mønster når det gjelder utviklingen av tilbaketrukket og innagerende atferd. For å forstå hva som ligger bak denne typen atferd må en se på deler og helheter i sammenheng og på hvordan forskjellige systemer er med på å regulere barnets atferd. Individuelle forutsetninger slik som temperament spiller en rolle når det gjelder innagerende atferd, men også miljømessige faktorer i stor og liten skala, slik som kultur og samfunn, skole, tilknytning og nære relasjoner i skole og hjem (Pianta 1999, Sameroff 1989). Barnet kan også selv være med og påvirke sine omgivelser og sitt eget oppvekstmiljø (Nordahl 2000).

Når barnet kommer opp i skolealder tilbringer de en stor del av dagen på skolen, hvor de danner relasjoner til lærere og andre barn. Dette faller seg naturlig for mange barn, men for de som er innagerende kan det å skaffe seg venner eller tørre å spørre læreren om hjelp være en stor utfordring. For barn som ikke føler seg som en del av fellesskapet blir sannsynligvis oppholdet på skolen mest skremmende og ubehagelig. Å ha vansker med sosial interaksjon

kan også gå ut over læringen. For å få en bedre forståelse av hva disse elevene trenger vil det i kommende kapittel bli sett nærmere på hvorfor det er viktig for innagerende barn å være en del av det sosiale fellesskapet.

5 Betydningen av sosial interaksjon for barn med innagerende atferd

Det er så langt blitt redegjort for hva som kjennetegner innagerende atferd og forskjellige forklaringer på hvorfor noen barn blir innagerende. Det fremgår av denne redegjørelsen at innagerende atferd ofte kan ha negative konsekvenser for barnet, både på kort og lang sikt. Før i tiden var sjenanse og tilbaketrukkethet ofte verdsatte egenskaper. I dag har samfunnet endret seg, og det forventes at en er sosial og utadvendt. Å være innagerende og ikke tørre å eksponere seg kan derfor være svært vanskelig, og ofte oppleves som en funksjonshemming ifølge Iversen m.fl. (2006). I dette kapitlet vil betydningen av sosial interaksjon for barn med innagerende atferd bli belyst. Hvorfor er det så viktig at barn er sosiale? For å få en bedre forståelse av dette vil det først bli redegjort for sosial kognitiv teori. Hva som trengs for at barn skal kunne danne sosiale relasjoner vil også bli diskutert, og i denne sammenheng blir sosial kompetanse belyst. Er ikke barn med innagerende atferd sosialt kompetente eller tør de rett og slett ikke ta kontakt med andre barn selv om de vet hvordan? Vennskap vil være viktig for alle barn, ikke bare for trivsel, men også for læring. Hvordan vennskap utarter seg hos barn med innagerende atferd vil derfor bli tatt opp. For elever med innagerende atferd vil også relasjonen til en voksen være av stor betydning. Betydningen av en god lærer-elev relasjon blir derfor tatt opp i siste del av kapitlet.

5.1 Sosial kognitiv teori

Når en skal se på læring og samhandling hos barn som er innagerende blir det umulig å se bort ifra det sosiale aspektet. Det er ofte i det sosiale problemet deres ligger, fordi de har vansker med kommunikasjon og samhandling. De trekker seg ofte unna i sosiale settinger, og kan derfor ha vansker med å danne relasjoner til andre. Sosial kognitiv teori er en av mange teorier som omhandler hvordan vi lærer, og Bandura (1977) mener at mye av det mennesker lærer skjer i det sosiale miljøet. Barn etterligner, imiterer og lærer av å se på hverandre og på voksne, og dette vil kunne ha en stor betydning for den sosiale utviklingen deres. Den sosial kognitive teorien blir derfor aktuell når det gjelder elever som er innagerende, fordi de ikke i like stor grad som andre barn deltar i det sosiale felleskapet.

I den sosial kognitive teorien blir det lagt vekt på *"the explanation of human behavior in terms of a continuous reciprocal interaction between cognitive, behavioral, and environmental determinants"* (Bandura 1977:vii). Det dreier seg altså om en kontinuerlig prosess, der individ, atferd og miljø påvirker hverandre gjensidig. Individet er ikke en blank tavle som kun påvirkes av sine omgivelser, men kan som tidligere nevnt ta egne valg, handle og påvirke sitt miljø (Bandura 1977).

Modellæring er en viktig komponent i sosial læringsteori, og vil si at mennesker lærer gjennom å observere andres atferd og konsekvenser denne atferden får. Modellæring er en prosess som skjer gjennom hele livet. Ved å observere andre kan vi få nyttige retningslinjer på hvordan vi bør oppføre oss i forskjellige situasjoner, både på det atferdsmessige, kognitive og emosjonelle planet. Observasjonene vi gjør oss, lagres og tas frem igjen i aktuelle situasjoner (Gundersen & Moynahan 1995). Modellæring har tre viktige funksjoner; observasjonslæring, "response facilitation" og hemning/ikke hemning. Observasjonslæring er når barnet lærer ny atferd og består av fire komponenter; oppmerksomhet, hukommelse, motorisk utførelse og motivasjon. Oppmerksomhet er nødvendig for at mennesker skal lære av observasjon, for eksempel hvem vår oppmerksomhet er rettet mot. Hukommelse er viktig fordi en observasjon ikke er av betydning om en ikke kan hente den frem igjen. Motorisk utførelse handler om å faktisk kunne utføre den atferden som er observert og lært, og motivasjon handler om motivasjon for å utføre atferden. "Response facilitation" handler om når barnet utfører en allerede lært atferd som en respons på at andre utfører den, for eksempel begynner å rydde når alle andre gjør det. Den siste funksjonen, hemning/ikke hemning, vil si at det å observere en modell enten kan hemme eller ikke hemme personen i å utføre den modelerte atferden, på bakgrunn av konsekvensene atferden får (Schunk 2008). Oppmerksomhet, hukommelse, motorisk utføring og motivasjon er nødvendige komponenter i observasjonslæring, og både det å se andre utføre atferden og det å se konsekvensene atferden får spiller inn. Det vil også være av betydning at barnet er i et sosialt fellesskap, og interagerer med jevnaldrende og voksne. Om barnet trekker seg unna sosiale situasjoner, slik som barn med innagerende atferd ofte gjør, vil mulighetene til å lære gjennom observasjon være mindre.

Hvem barn velger å rette sin oppmerksomhet mot og imiterer kan variere. Det kan være mor, far, søsken, venner, eller karakterer fra tv og bøker. Barn har en tendens til å imitere rollemodeller som de oppfatter som like som dem, kompetente og med status. Om rollemodellen har disse tre karakteristikkene er det større sannsynlighet for at barnet vil rette

oppmerksomheten mot han/henne, huske atferden og ha motivasjon til å utføre den. Observasjoner barn og unge gjør seg kan ofte føre til at de lærer passende og positiv atferd, men uønsket atferd kan også bli observert og lært. Det vil derfor være viktig å sørge for at barnet har gode rollemodeller i sine omgivelser (Horner, Bhattacharyya, O'Connor 2008).

Den sosiale læringsteorien er relevant i forhold til elever med innagerende atferd, fordi den legger vekt på at mennesker lærer mye av sin atferd gjennom det sosiale miljøet og modellering. De innagerende elevene trekker seg ofte unna det sosiale fellesskapet, og hvilke konsekvenser kan dette føre med seg? Det kan innebære mindre sjanser for de innagerende elevene til å observere og lære seg vennegruppens sosiale regler. Det er også mulig at de lærer atferden, men ikke tør eller har motivasjon til å utøve den. Dette vil bli nærmere drøftet i neste avsnitt hvor sosial kompetanse og sosiale ferdigheter vil bli belyst.

5.2 Betydningen av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Det finnes en rekke ulike definisjoner på sosial kompetanse. Ogden (2007:196) definerer sosial kompetanse som *“...relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap”*. Dette er en bred definisjon fordi den også omfatter kognitiv og fysisk kompetanse som alle utgjør begrepet personlig kompetanse (Ogden 2007). Sosial kompetanse definert på denne måten synes altså å være helt avgjørende for å kunne danne gode sosiale relasjoner med andre. Ogden (2007) mener at denne definisjonen vektlegger funksjonen som den sosiale kompetansen fyller. Den fokuserer også på mestringsferdigheter, kontakt mellom personer, samt evnen til å kunne forstå andre. For å få en oppfatning om egen sosial kompetanse, så kalt sosial selvoppfatning, trenger barnet tilbakemeldinger fra andre. Denne definisjonen av begrepet viser at den gjør det mulig for barnet å danne positive sosiale relasjoner og leve opp til og tilpasse seg de krav som finnes i forskjellige miljøer. Det gjør det også mulig for barnet å selv meddele sine behov og ønsker til andre. Gjennom den sosiale kompetansen påvirker barnet interaksjonen med andre, og hvordan han/hun blir oppfattet og behandlet. På lenger sikt har dette mye å si for hvor mange venner han/hun får, samt for kvaliteten på disse relasjonene. Kanskje aller

viktigst er påvirkningen den sosiale kompetansen har på hvordan barnet ser på seg selv og hvorvidt han/hun føler seg ensom og isolert, eller godt likt av andre (Ogden 2007).

Sosial kompetanse er et begrep som ofte synes å bli brukt når elever sliter med sosiale relasjoner på skolen. Når det gjelder utagerende atferd kan det være den sosiale kompetansen som barnet får hjelp til å utvikle gjennom tiltak som for eksempel ART, hvor barnet konkret lærer hvordan de skal handle i forskjellige sosiale settinger. Til forskjell fra utagerende elever, som kan vise upassende og lite hensiktsmessig atferd i forsøk på å ta kontakt med andre, så viser innagerende barn kanskje ikke "feil" atferd, men heller lite eller begrenset sosial atferd.

Barnet er med på å skape sitt eget oppvekstmiljø gjennom interaksjon med sine omgivelser (Ogden 2007). Ifølge Ogden (2007) kan barnet gjennom samhandling med andre mennesker oppnå sine mål og fremme sine interesser. Jo eldre barnet blir jo mer bestemmer det over sitt sosiale liv, slik som hvor de vil være på fritiden og hvem de vil være sammen med. Barnet danner seg kompetanse som består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som de får gjennom å utnytte mulighetene som finnes rundt dem. De utvikler ulike former for kompetanse, slik som fysisk, sosial, kognitiv eller skolefaglig kompetanse, gjennom at de oppholder seg på ulike arenaer, spiller ulike roller og driver med forskjellige aktiviteter (Ogden 2007). Innagerende barn synes å begrense sitt sosiale miljø i større grad enn ikke-innagerende barn. Ikke-innagerende barn kan velge å holde på med ulike fritidsaktiviteter som gir dem muligheter til å danne nye vennsksrelasjoner, noe som kanskje ikke prioriteres av innagerende barn. For å unngå å måtte ha kontakt med fremmede, eller for å unngå ubehag forbundet med nye situasjoner, kan det innagerende barnet tenkes velge å være hjemme med familien eller sammen med venner som han/hun føler seg trygg sammen med. Det er derfor mulig at innagerende barn skaper et oppvekstmiljø som er mer snevert og mindre utfordrende, og som gjør at han/hun ikke tilegner seg de samme kunnskapene, ferdighetene og holdningene som andre barn. Rubin og Coplan (2004) mener at isolerte barn går glipp av sosial og kognitiv utvikling når de ikke har en vennegruppe. Konsekvenser av dette kan være lav selvfølelse og selvtillit hos de innagerende barna, og på lengre sikt kan det lede til vansker med å danne vennsksrelasjoner, noe som videre kan gjøre at de får mindre fremgangsrike liv.

Som nevnt i tidligere avsnitt, så kan barn lære mye gjennom å observere andre og dette kan bety at innagerende barn vet hvordan de burde ta kontakt med andre, men at de av en eller annen grunn ikke utfører de sosiale handlingene. Schneider (1993) mener at sosial kompetanse som observerbar atferd er noe mange ser på som toppen av et isfjell, fordi at det å

være sosial kompetent innebærer noe mer enn bare handlinger. Man kan se på sosial kompetanse som den abstrakte kunnskapen om interaksjon med andre, uavhengig av om denne brukes eller ikke. Man skiller mellom de som har denne kunnskapen og som velger å ikke bruke den, og de som er isolerte og ikke klarer å ta seg ut av denne isolasjonen selv om de vil. Ifølge Bandura (1982) har engstelige og tilbaketrukne personer ofte veldig like ferdigheter som personer som ikke har disse problemene, men at de kan skille seg fra hverandre i hvordan de oppfatter sin egen effektivitet i ulike situasjoner. I andre definisjoner av sosial kompetanse skilles det mellom observert kompetanse og selvoppfattet kompetanse, hvor den selvoppfattede kompetansen vektlegges i like stor grad som den som kan observeres (Ogden 2007).

Det synes altså som at innagerende barn kan slite med lav sosial selvoppfatning og kan ha vansker med å danne relasjoner av god kvalitet fordi de ofte er isolerte og trekker seg unna i sosiale situasjoner. Når de trekker seg tilbake får de mindre muligheter til interaksjon med andre og dermed også færre tilbakemeldinger på hvordan de fungerer sosialt. Det vil derfor være rimelig å tenke at deres sosiale selvoppfatning er basert på deres egne antagelser, antagelser som kanskje ikke stemmer overens med virkeligheten. Det kan hende at deres faktiske kunnskaper om sosial samhandling er bedre enn det de tror at den er, og enn det de tør å vise. Frykten for å gjøre eller si noe feil kan stå i veien for å få utøvd den kunnskapen de sitter inne med. Meichenbaum (1977) viser til en personlig samtale han hatt med en forsker som intervjuet collegestudenter som hadde vært isolerte som barn. Mange av studentene fortalte at de hadde observert mer populære elever, lest bøker om hvordan de kunne bli mer utandvente og øvd foran speilet. De hadde ikke brukt denne kunnskapen i virkeligheten fordi de følte at det «ikke var dem». Denne typen retrospekt studie har sine problemer ifølge Meichenbaum, men den kan hjelpe til å danne hypoteser om hvor viktig den indre dialogen er for isolerte barn.

Nært knyttet til sosial kompetanse er sosiale ferdigheter, og skillet mellom disse begrepene er ofte vagt. Eksempel på sosiale ferdigheter er å dele, være hjelpsom, gi ros og etablere sosiale kontakter (Ogden 2007). Ifølge Schneider (1993) er sosiale ferdigheter delkomponenter av den sosiale kompetansen som handler om å vite hva man skal gjøre og når man skal gjøre det. Dette kommer individet frem til gjennom å bruke sosial-perseptuelle og sosial-kognitive ferdigheter. Selvkontroll er også nødvendig i denne prosessen, fordi det lar barnet koordinere sin atferd gjennom at han/hun danner et mentalt kart over det som skal gjøres (Schneider

1993). De vanligste sosiale ferdighetene er empati, sosial sensitivitet, prososiale ferdigheter, samarbeidsferdigheter, relasjonsferdigheter, sosiale kommunikasjonsferdigheter, problemløsningsferdigheter, selvkontroll og selvhevdelse (Ogden 2007).

Selvhevdelse er en sosial ferdighet som kan være ekstra relevant når det gjelder barn med innagerende atferd, fordi dette omfatter handlinger som disse barn kan slite spesielt med. Ifølge Ogden (2007) handler det om å be andre om informasjon, presentere seg og respondere på andres handlinger. Det innebærer å ta kontakt med andre gjennom å enten invitere de med i samhandling eller å delta selv, uten å måtte bli bedt om det. Det handler også om å skaffe seg venner, kunne snakke positivt om seg selv og om å kunne si ifra når man er uenig med noen. Selvhevdende barn velger også å ikke bli med på ting de ikke synes er riktig, og de lar seg ikke "tråkkes på" eller bli utnyttet av andre barn. Det handler altså om å kunne være med sosialt og samtidig kunne gi uttrykk for sine tanker og meninger selv om de ikke stemmer overens med andres meninger. Dette er faktorer som det rettes fokus mot i arbeidet med å forebygge sosial isolasjon og tilbaketrekking (Meichenbaum 1977).

Den sosiale kompetansen er en forutsetning for at barnet skal kunne danne vennsksrelasjoner. Gjennom sosiale kunnskaper, holdninger og ferdigheter kan barnet handle sosialt kompetent rundt andre og danne positive sosiale relasjoner. Det å skaffe seg venner faller seg ikke alltid like naturlig for alle barn. Innagerende barn som kan slite med å danne vennsksrelasjoner er i behov av hjelp og veiledning fra voksne for å få til dette (Pape 2001).

5.3 Hvilken betydning har vennskap for barn med innagerende atferd?

Jo eldre barn blir, desto mer tid brukes på venner. Man blir mer oppmerksom på seg selv og sin status i vennegruppen, og effekten av tilbaketrukkethet og innagering blir dermed mer synlig. Som liten er det naturlig å bruke mye tid på alene-lek, og det blir derfor ikke lagt like mye merke til om en trekker seg tilbake. På barneskolen er dårlige relasjoner til jevnaldrende ofte assosiert med generell mistilpasning, og det er kanskje ikke så rart med tanke på hvor store deler av dagen som faktisk blir tilbragt på skolen med jevnaldrende (Frønes 2006). En undersøkelse utført av Strauss (1986), referert i Chazan m.fl. (1998), så på sammenhengen mellom tilbaketrukkethet og internaliserte problemer hos barn fra syv til ti år. Av de barna

som sjelden interagerer med andre ble det funnet at den lille sosiale kontakten de hadde med andre var med på å predikere internaliserte vansker. De opplevde ensomhet, dårlig selvtillit, engstelighet og å være mindre likt av andre barn enn det de sosiale barna var.

Harris (1998) mener at jevnaldrende i dag er av større viktighet enn det foreldre er, og at den sosialiseringen som skjer blant venner er mer betydningsfull enn den vi får hjemmefra. Barn-barn relasjonen er svært forskjellig fra barn-forelder relasjonen. Det er ulikheter i utviklingsnivå og posisjon i en barn-forelder relasjon. I en vennegruppe vil det ofte være større likheter i utviklingsnivå og posisjon blant de jevnaldrende. En forelder-barn relasjon vil også være tilskrevet, mens en relasjon til en jevnaldrende er noe en må oppnå (Frønes 2006). Å ha venner vil kunne ha stor innvirkning på mange aspekter ved et barns sosiale og emosjonelle utvikling. I en kontekst med jevnaldrende gis barnet som nevnt mulighet til å utvikle perspektivtaking, sosiale ferdigheter og problemløsningsevner. De fleste forskere er i dag enige i viktigheten av sosial interaksjon, og at man lærer mange nødvendige ferdigheter sammen med jevnaldrende (Rubin & Coplan 2004). Hvilken betydning vil så vennskap ha for barn med innagerende atferd? Vil det kunne utgjøre en forskjell for atferden? Disse spørsmålene vil bli gjennomgått nærmere i de neste avsnittene.

Burgess, Rose-Krasnor, Wojslawowicz, Rubin og Booth-Laforce (2006) ønsket å se på handlingsstrategiene til sjenerte/tilbaketrunkne og utagerende barn, og på hvordan de tolket sosial informasjon. De ville også finne ut om vennskap ville kunne ha en betydning på disse faktorene. Det vil være forskjeller i hvordan barn tolker den sosiale informasjonen og signalene de får fra omverdenen, og det er forventet en forskjell mellom barn som er innagerende og barn som er utagerende. Det har vært lite forskning på hvordan sjenerte og tilbaketrunkne barn tolker sosiale signaler, hvordan de attribuerer hendelser og hvordan de handler i sosiale situasjoner. Hvordan barn tolker, tenker og handler ut fra de sosiale signalene de får kan være basert på tidligere opplevelser og erfaringer (Burgess m.fl. 2006). Tidligere forskning har tross alt vist at tilbaketrunkethet ofte er assosiert med dårlig selvtillit, negativt syn på egen sosial kompetanse, avvisning og depresjon. Med disse opplevelsene i bagasjen er det mulig at de tilbaketrunkne barna vil tolke sosial informasjon annerledes enn andre.

I studiet fant Burgess og medarbeidere (2006) ut at de tilbaketrunkne barna ofte vil tilskrive de negative hendelsene til seg selv, mens de utagerende barna ofte vil tilskrive skylden til noen andre. Å tilskrive alt negativt som hender til en selv kan være med på å forklare hvorfor disse barna ofte utvikler internaliserte vansker, som depresjon. På bakgrunn av

attribusjonen vil det være forventet at de tilbaketrukne og utagerende barna også handler annerledes i sosiale situasjoner. De innagerende barna viste tegn på å ville trekke seg unna og unngå situasjonene, mens de utagerende barna ofte viste tegn til mer fiendtlig opptreden.

Vil så vennskap kunne ha noe å si for attribusjonen og handlingsstrategiene hos disse barna? Burgess og medarbeidere (2006) fant ut at selv om tilbaketrukne og utagerende barn kan ha negative karakteristikk ved sin sosiale tenkemåte, er det sannsynlig at deres tenkemåte forbedrer seg når gode venner er involvert. Når det gjelder attribusjon viste det seg at vennskap la en demper på tilbaketrukne barns negative attribuering mot seg selv. De tilbaketrukne barna følte seg også mer avslappet og mindre engstelige med gode venner tilstede. Vennskap hadde altså en positiv påvirkning på disse faktorene ved at det viste seg å kunne endre den sosiale kognisjonen, følelsene og handlingsstrategiene til både de tilbaketrukne og utagerende barna på en betydningsfull måte (Burgess m.fl. 2006).

Nyere studier viser at relasjoner med jevnaldrende kan ha en sammenheng med utviklingen av innagerende og utagerende vansker. For eksempel, er det funnet at barn med internaliserte vansker i fjerde klasse opplevde en økning i avvisning fra jevnaldrende i sjette klasse (Laursen, Aunola, Nurmi & Bukowski 2007). Barn uten venner utvikler ofte et negativt syn på seg selv, noe som kan resultere i mistilpasning, tilbaketrekking, og følelser av angst og depresjon. Er det slik at venner kan fungere som en slags buffer mot sosial isolasjon og mistilpasning? Dette spør Laursen og medarbeidere (2007) seg om i en studie. Resultatene fra studiet støtter hypotesen deres om at vennskap kan virke som en beskyttende faktor mot sosial isolasjon og innagerende atferd. Blant barna uten venner fant de sammenheng mellom sosial isolasjon og senere utvikling av innagerende og utagerende atferd. Blant barna med venner fant de ingen sammenheng mellom sosial isolasjon og innagerende og utagerende vansker.

Sosial interaksjon og vennskap har altså i mange studier vist seg å ha en stor betydning, også for barn med innagerende atferd. Vennskap vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor mot sosial isolasjon og mistilpasning, fordi det beskytter barn mot å føle seg ensomme, deprimerte og utilstrekkelige. Burgess m.fl. (2006) mener allikevel det er viktig å ha i tankene at ikke alle vennskap vil være like positive og utviklingsfremmende. Kvaliteten på vennskapet vil spille en viktig rolle.

Hvordan er så kvaliteten og stabiliteten i vennskapene til tilbaketrukne og sjenerte barn? Ifølge en studie utført av Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-Laforce og Burgess

(2006) viste det seg at sjenerte og tilbaketrukne barn like sannsynlig som andre barn kan ha stabile, gjensidige vennskap. Kvaliteten på vennskapene viser seg derimot å være lavere. De tilbaketrukne barna rapporterte et lavere nivå av hjelp, fortrolighet, konfliktløsninger og fornøyer i vennskapene. Dette kan være en konsekvens av at tilbaketrukne barn ofte finner seg venner som også er tilbaketrukne og sjenerte. De tilbaketrukne barna og deres venner ble også i større grad mobbet og ekskludert enn andre barn. Likhetene i atferd mellom de sjenerte og tilbaketrukne barna kan være med på å innskrenke fordelene og beskyttelsesfaktorene ved vennskap. Dette viser at selv om vennskap har en stor betydning og kan bidra til større involvering, kan det ha en begrenset betydning for de tilbaketrukne og innagerende barna (Rubin 2006).

Gjennom en spørreundersøkelse utført blandt ungdomsskoleelever bekrefter også Lund (2004), referert i Iversen m.fl. (2006), at innagerende elever har venner og kan danne vennsksrelasjoner. Undersøkelsen viste allikevel at det varierer, og at innagerende elever er mer sårbare enn andre elever i en situasjon der vennene deres ikke er tilstede eller de er blitt uvenner. De innagerende elevene følte seg mer forlatt i en slik situasjon. De hadde ikke andre venner å være sammen med, og hadde ofte ikke den samme muligheten som andre elever har til å bli med på og bli bedt med på ting.

Johansen (2009) har sett på hvordan elever med atferdsproblemer opplever skolesituasjonen sin, i forhold til akseptering fra jevnaldrende, mobbing og inkludering. Hun har delt inn problematferden i fire kategorier: elever med innadvendt atferd, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever som mobber andre. Resultatene viste at det er de innadvendte elevene som kom dårligst ut av elevgruppene. De ble ofte avvist, utsatt for mobbing, og følte liten grad av tilhørighet på skolen. Innadvendte elever trekker seg derfor ofte tilbake, selv når de gis en mulighet til å delta, av frykt for avvisning og mobbing. Å trekke seg tilbake kan være en måte å unngå ubehagelige hendelser på, men det kan føre til negative konsekvenser på andre områder. Sosial læring skjer i samspill og samhandling med andre, og er viktige situasjoner som de innadvendte elevene ofte går glipp av. Dette kan ha stor betydning for deres sosiale og emosjonelle utvikling (Johansen 2009).

Å oppleve å høre til og å være av betydning vil være viktig for alle barn. Følelsen av at andre lytter til det du har å si, at du strekker til og at du har noe å bidra med i et fellesskap kan skape trivsel og mestringfølelse. For mange av elevene som er sjenerte, tilbaketrukne og innagerende vil nok opplevelsen av å ikke høre til ofte være tilstede. Lund (2006) mener

innagerende elever trenger hjelp av voksne for å legge til rette for utviklingsmuligheter. Man kan ikke ta valg på vegne av elevene, men man kan skape en trygg plattform der de kan få muligheten til å prøve seg uten å være redde for å dumme seg ut. I forbindelse med dette blir betydningen av en god lærer-elev relasjon belyst i neste avsnitt.

5.4 Betydningen av en god lærer-elev relasjon

Ifølge Pape (2001) blir ikke barn og unge nødvendigvis sosialt kompetente bare gjennom å være sammen med andre. For at barnet skal kunne utvikle denne kompetansen kreves tilrettelegging og veiledning fra voksne, blant annet fra lærer. Schneider (1993) mener at hvordan lærere ser på sosial kompetanse og hvor mye de vektlegger dette i klasserommet kan påvirke barns sosiale relasjoner, både direkte og indirekte. Noen prioriterer sosial interaksjon høyt mens andre legger mer vekt på intellektuell utvikling, kreativitet eller oppførsel. De ser også ulikt på sin egen betydning i forhold til sosial interaksjon og hvordan de fungerer som rollemodeller. Noen mener deres egen atferd har stor innflytelse på elevene, mens andre mener foreldrene og hjemmet spiller en mer betydningsfull rolle. Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) har studert lærer-elev forholdet og mener at en positiv lærer-elev relasjon kan fungere fremmende for elevens sosiale utvikling og skoleprestasjoner. Studier har vist at elever som har vært i risiko for behov av spesialundervisning, men som ikke er blitt henvist, har hatt nærmere relasjon til læreren enn elever som er blitt henvist (Pianta 1999).

Læreren spiller en viktig rolle for eleven i forhold til emosjonsregulering. Innagerende barn har som nevnt en tendens til å overkontrollere sine følelser og sin atferd, i motsetningen til det utagerende barn gjør, som istedet kan mangle kontroll. Det å ha en god og nær relasjon til læreren kan gi eleven hjelp til å sette ord på sine følelser og koble det han/hun føler til sin atferd. Gjennom å være en god rollemodell kan læreren instruere og vise den innagerende eleven hvordan de kan håndtere sine følelser. Relasjonen til læreren kan også bidra med erfaringer som kan lede til utvikling av følelser (Pianta 1999). Dette vil bli gått nærmere inn på i kapittel syv som omhandler tiltak.

Relasjonene læreren har til ulike elever varierer i forhold til grad av nærhet. Pianta (1999) viser til en egen studie fra 1994 hvor lærer-elev relasjoner ble undersøkt. Seks ulike grupper av relasjoner kunne skilles ut fra funnene. Den første gruppen betegnes som avhengig og omfatter de relasjoner hvor eleven avhenger mye av læreren. Gruppe nummer to betegnes

som positivt involvert og denne omfatter relasjoner som kjennetegnes ved varme og kommunikasjon. Den tredje gruppen er kalt dysfunksjonell, hvor relasjonene kjennetegnes ved lite involvering, negative emosjoner og irritasjon. Den fjerde gruppen omfatter relasjoner som er middels funksjonelle, den femte gruppen omfatter relasjoner som kjennetegnes ved aggresjon, og i den sjette og siste gruppen inngår relasjoner som betegnes som ikke-involverende. Disse relasjonene kjennetegnes ved lite varme, lite kommunikasjon og lite aggresjon. Gruppene avspeiler elevenes atferd og innagerende barn kan derfor ofte tenkes å inngå i den første, tredje eller sjette gruppen. Læreren kan fungere som en trygg base for utrygge elever og dermed kan det tenkes at innagerende elever blir veldig knyttet til læreren, men de kan også velge å ha minst mulig kontakt (Pianta 1999). Det er også mulig at relasjonen preges av irritasjon, enten hvis læreren ikke forstår elevens vansker eller eleven føler seg oversett. I sin studie fant Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) at sjenanse, kjønn og evne til virksom kontroll hos barn er forbundet med læreres oppfatning av sin relasjon til elever. Det viste seg at sjenerte elevers relasjoner til lærer var preget av mindre antall konflikter, men også av mindre nærhet. Dette forklarer Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) kan komme av at de sjenerte elevene ikke oppsøker læreren like ofte som elever som ikke er sjenerte. Det viste seg også at flere henvendelser fra elever resulterte i flere henvendelser fra lærer, men flere henvendelser fra lærer resulterte i mindre henvendelser fra eleven.

Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) tror at det å oppsøke læreren kan oppleves som en risiko for de sjenerte barna. De mener at studien viser hvor stor rolle elevens karaktertrekk spiller for relasjonen mellom lærer og elev, og deres funn stemmer overens med andre studier hvor man har funnet at sjenerte barn får mindre oppmerksomhet i klasserommet. De påpeker også at det finnes studier som tyder på at lærere er bevisste om risikoen ved at barn er tilbaketrukkne og prøver å forebygge dette gjennom å initiere mer kontakt. Schneider (1993) viser til en studie hvor resultatene står i motsetning til studien til Rudasill og Rimm-Kaufman, det vil si at introverte elever generelt får mer oppmerksomhet fra lærere enn utadvendte barn. Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) viser også til en studie av Coplan og Prakash (2003) hvor man fant at tilbaketrukne førskolebarn ble mer oppsøkt av lærere i tiden for frilek, og de tror det er mulig at lærere oppsøker tilbaketrukne elever i en-til-en situasjoner fordi de får lite interaksjon med dem i større grupper. Funnene til Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) tyder dog på at sjenerte barn risikerer å bli usynlige i klasserommet og at mindre interaksjon med læreren kan påvirke deres faglige resultater negativt. Målet er at eleven skal lære gjennom instruksjon fra læreren, men hvordan disse instruksjonene blir gitt og tatt imot påvirkes av

relasjonen mellom elev og lærer. En elev som ikke har en god og nær relasjon til læreren blir påvirket av dette og dermed blir ikke forutsetningene for læring optimale. Den støttende prosessen for akademisk utvikling som læreren bør være i sammen med eleven er den samme som for emosjonell utvikling. Å tolke og svare på signaler, å gi passende respons på disse samt å hjelpe eleven gjennom vanskelige oppgaver er det som gjør relasjonen mellom lærer og elev velfungerende og hjelper eleven med å lykkes både sosialt og faglig (Pianta 1999).

5.5 Oppsummering

I dette kapittelet er det blitt fokusert på betydning av sosial interaksjon og hvorfor det er viktig for de innagerende elevene å være en del av det sosiale fellesskapet. I den forbindelse har sosial kompetanse, betydningen av vennskap og lærer-elev forholdet blitt belyst. Dette sier noe om behovene til de innagerende elevene og hva det er nødvendig å fokusere på når det gjelder tilrettelegging for disse elevene i skolen.

I det sosiale miljøet lærer man av hverandre og utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Å lære disse ferdighetene vil kunne være avgjørende for å danne gode, sosiale relasjoner med andre (Ogden 2007). Innagerende elever har en tendens til å trekke seg tilbake fra det sosiale fellesskapet, og kan derfor gå glipp av muligheter til å lære seg sosiale ferdigheter. De kan derfor ha vansker med å danne relasjoner til andre, både jevnaldrende og lærere. I noen tilfeller er det ikke nødvendigvis det at de ikke har lært ferdighetene, det kan også være at de ikke stoler nok på sine ferdigheter til å ta dem i bruk (Bandura 1982). Konsekvensene av dette kan være dårlig selvtillit, dårlige kommunikasjonsferdigheter og vansker med å hevde seg.

Jevnaldrende er av stor betydning når det gjelder barnets sosialisering, læring og trivsel. Hos innagerende elever har vennskap vist seg å kunne ha en positiv effekt på sosial informasjonsprosessering og handlingsstrategier, fordi de føler seg mindre engstelige og tryggere med gode venner rundt seg (Burgess m.fl. 2006). Vennskap har også vist å kunne ha en beskyttende effekt mot sosial isolasjon og mistilpasning, fordi det beskytter dem mot å føle seg ensomme og utilstrekkelige (Laursen m.fl. 2007). For å utvikle sosial kompetanse trenger barn ofte også tilrettelegging og veiledning fra voksne (Pape 2001). Det kan være vanskelig for elever som er innagerende å danne en nær relasjon til læreren, men det kan være av stor

betydning at de gjør det. Et godt forhold til læreren kan fungere som en positiv faktor for både sosial og akademisk utvikling (Rudasill & Rimm-Kaufman).

6 Inkludering og tilpasset opplæring

Innagerende elever kan lett havne utenfor fellesskapet i skolen fordi de ikke sier mye i timene og ikke deltar i gruppeaktiviteter. Dette kan bli oversett av en lærer som har mange elever som krever oppmerksomhet i klassen. Fordi de innagerende elevene kan risikere å gå glipp av viktig læring ved at de trekker seg tilbake, vil det sannsynligvis være behov for ekstra tilrettelegging slik at de innagerende elevene skal kunne utvikle seg sosialt og faglig. I dette kapitlet vil derfor tilrettelegging for disse elevene bli diskutert. Her blir begreper som tilpasset opplæring og inkludering sentrale. Tilpasset vil først bli diskutert i forhold til de forventninger som finnes i skolen om aktiv deltakelse, og så vil betydningen av inkludering i forhold til følelser bli tatt opp. Det blir også drøftet hvorvidt spesialundervisning kan være aktuelt for innagerende elever, hvilket fokus denne i så fall bør ha, samt hvorvidt innagerende atferd oppfattes som bekymringsfull.

Det heter at skolen skal ha rom for alle, og at alle skal være en del av fellesskapet og få sine behov ivaretatt. Alle elever har krav på tilpasset opplæring. Det vil si at de skal få tilfredstillende utbytte av opplæringen ut ifra sine behov og forutsetninger (Håstein & Werner 2004). I opplæringsloven §1-3 står det at: *“Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.”* I Kunnskapsløftet er dette formulert på følgende måte: *“Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme mulighetene til å utvikle seg”* (L06, læreplanens generelle del:3).

Vygotskys (1974) teori om barnets nærmeste utviklingssone blir sentral i sammenheng med tilpasset opplæring. Barnets nærmeste utviklingssone handler om det barnet kan klare på egen hånd, og hva han/hun kan klare med litt hjelp. Med litt hjelp fra lærer eller en flinkere medelev kan eleven klare oppgaver som han/hun ikke kunne utført på egen hånd. Det vil være viktig å ikke vike for langt bort fra elevens utviklingsnivå, men finne en riktig balanse mellom utfordring og mestring. Det kan kanskje være til hjelp at de får tilpasset fagstoffet slik at de opplever faglig mestring, men sannsynligvis er ikke dette nok. Læreren kan ikke bare se etter elevens faglige utvikling. Det må også bli tatt hensyn til elevens utviklingsnivå på andre områder. Selv om de innagerende elevene kan klare seg bra faglig, så kan de trenge tilpasning på andre områder som for eksempel når det gjelder sosiale relasjoner og hjelp til å håndtere

sine følelser. Som Håstein og Werner (2004) påpeker, så handler ikke tilpasset opplæring om en spesiell måte å undervise på, men det omhandler både faglig læring og deltakelse i et sosialt fellesskap som gir mulighet for personlig utvikling. De elever som ikke passer inn i den rammen som skolen har skapt får fort sosiale og faglige problemer mener Nordahl og Dobson (Nordahl & Dobson 2009). Det vil være rimelig å tenke at innagerende elever ofte ikke passer inn i denne rammen. Her vil tilpasset opplæring bli diskutert i forhold til aktiv deltakelse som er noe som ofte vektlegges i skolen og som kan bli vanskelig for innagerende elever. Deretter blir så fokus rettet mot inkludering og hva dette har å si i forhold til elevens selvbilde og følelser.

6.1 Aktiv deltakelse

Det er i skolen idag lagt vekt på samarbeid og at elevene skal kunne lære av hverandre i gruppe, noe som innagerende elever kan ha vansker med. Hvordan samhandlingen er mellom lærer og elev og elever imellom er av stor betydning for motivasjonen for å samarbeide (Ekeberg & Buli-Holmberg 2005). I læreplanens generelle del står det at *“Framgang avhenger derfor ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid. Her har også elevene ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet”* (L06, læreplanens generelle del:13). Tilpasset opplæring blir her koblet til den større konteksten og systemer som er blitt nevnt tidligere. Læreren må vurdere hvordan den enkelte elev fungerer sammen med andre, hvordan de andre elevene er, seg selv og systemet rundt eleven, ifølge Ekeberg og Buli-Holmberg (2005). Det handler altså om å se den innagerende atferden i et større perspektiv, fordi denne atferden ikke oppstår i et vakuum. Den innagerende eleven er kanskje ekstra stille og tilbaketrukket sammen med en viss gruppe elever, eller i spesielle situasjoner. Kanskje er han/hun mer usikker og passiv når det gjelder en viss type oppgaver eller fag. Det kan også være situasjoner hvor den innagerende eleven føler seg mer komfortabel og personer som han/hun føler seg tryggere sammen med. Dette kan være viktig informasjon for læreren når det gjelder å tilpasse opplæringen for den innagerende eleven.

Samarbeid krever at eleven skal kunne samordne virksomhet, lede aktiviteter, følge direktiver fra andre og selv komme med forslag til løsninger. Samspillsprosessen kan deles inn i seks kategorier: persepsjon, formidling, opplevelse, imitasjon, virksomhet og deltakelse. Disse

kategoriene kan vurderes ut ifra elevens aktivitet og involvering (Ekeberg og Buli-Holmberg 2005). For innagerende elever kan samarbeid være en stor utfordring og han/hun kan derfor tenkes å innta en passiv rolle i gruppearbeid. For læreren kan det virke som at den innagerende eleven samarbeider når han/hun sitter sammen med de andre i gruppen og er med og utfører de oppgaver som han/hun blir tildelt. At eleven ikke er med å samordner og leder aktiviteter, eller kommer med egne innspill, vil kunne være vanskelig å oppdage, spesielt hvis andre mer verbale elever tar styringen. Når den innagerende eleven ikke får opplæringen tilpasset etter sine behov kan det påvirke elevens faglige prestasjoner negativt (Stangeland 2007). Under tittelen ”Stille elever taper i skolen” har Stangeland (2007) tatt opp hvordan innagerende elever kan bli de som taper i skolen. Fordi evalueringen i mange fag baserer seg på hvor aktiv eleven er i timene og muntlige presentasjoner, kan karakterene til de innagerende elevene ofte ligge lavere enn for utadvente elever, og ofte settes på feil grunnlag. Det betyr ikke nødvendigvis at de innagerende elevene ikke sitter inne med kunnskapen, de får den bare ikke ut på den måten det er forventet i klasserommet. Lund (2010) har intervjuet innagerende elever og en 15-årig jente uttalte følgende om sin tilbaketrukne atferd i forhold til skoleprestasjoner: *”Jeg prøver jo å si noe hvis jeg er helt sikker, men det er jo ikke så lett når en er redd for at de andre skal le. Vi får jo sånn karakter på om vi snakker mye i klassen, og hvis jeg er stille så trekker det jo ned (pause). Så det er ganske dumt å være redd og bli stille av det, men jeg får ikke til noe annet”*. Som Ekeberg og Buli-Holmberg (2005) påpeker så ligger lærerens utfordring i å klare å tilpasse for den enkelte, samt å legge til rette for sosial utvikling.

Som det er vist gjennom sosial læringsteori, så er læring blant annet et sosialt fenomen, og hvis de innagerende elevene får en altfor passiv rolle i klasserommet kan dette derfor gå ut over læringen. Grunnet dette handler kanskje tilpasset opplæring for innagerende elever i stor grad om sosial tilpasning. Det holder altså ikke at eleven får mulighet til å være en del av en gruppe. Ifølge Håstein og Werner (2004) må han/hun også få mulighet til aktiv deltakelse. Gjennom at alle elever er med å bidrar i klasserommet får de også mulighet til å lære av hverandre og være rollemodeller for hverandre. Dette gjør at elevenes undervisningstilbud blir rikere, og de får mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse (Håstein og Werner 2004). Ifølge Booth (2003:2) så omfatter deltakelse mer enn å bare være til stede i en gruppe:

“Participation in education involves going beyond access. It implies learning alongside others and collaborating with them in shared lessons. It involves active engagement with what

is learnt and taught, and having a say in how education is experienced. But participation also involves being recognised for oneself and being accepted for oneself. I participate with you, when you recognise me as a person like yourself, and accept me for who I am”.

Deltakelse handler altså om at eleven selv aktivt er med og styrer sin egen læringsprosess sammen med andre. Ekeberg og Buli Holmberg (2005) mener at eleven selv bør få være med og si sin mening om sin egen og andres rolle i forhold til hverandre. Det er sannsynligvis vanskelig for innagerende elever å fortelle om sine opplevelser, men hvis læreren klarer å etablere et nært forhold til eleven kan han/hun etter hvert bli tryggere og selv være med å bestemme over sin egen læringssituasjon. Dette er kanskje den beste måten å finne ut når, hvor og med hvem den innagerende eleven føler seg trygg eller usikker sammen med.

Elevene kan være gode ressurser for hverandre, men ifølge Håstein og Werner (2004) er dette den ressursen i skolen som blir minst utnyttet. Gjennom å variere hvem eleven er sammen med i skolen får de også vist sine egne ressurser. Dette gjennom at de samhandler med andre og derfor kan få frem mer kunnskap enn de kan på egen hånd. Det kan oppleves som vanskelig for elever å delta hvis de er redde for å ikke passe inn. For at elever skal kunne bidra med egne innspill må det føles trygt, og alles bidrag bør derfor bli tatt godt imot. Ekeberg og Buli-Holmberg (2005) påpeker at prøving og feiling bør være normen i klassen, fordi det da oppfattes som naturlig å feile på veien. Hvis eleven føler at det han/hun bidrar med ikke passer inn, eller er feil, kan dette føre til at eleven danner seg et negativt selvilde. At alle elever har mulighet til å delta på sin måte kalles for tilpasset deltakelse. Eleven måler sin egen prestasjon og innsats i forhold til det som direkte og indirekte blir formidlet som det som er normalt. Mange elever opplever at de burde være annerledes gjennom den tilbakemeldingen de får. En elev som er stille er sannsynligvis veldig klar over at det ikke er vanlig å være så stille og tilbaketrukket, og kan derfor få en følelse av å ikke passe inn. Hvis han/hun også får beskjed om å “prøve å delta litt mer” så kan det være en bekreftelse på å ikke være god nok. En skole som klarer å tilpasse opplæringen gir elevene mulighet for deltakelse på sin egen måte (Håstein & Werner 2004).

Eleven får gjennom å delta i det sosiale fellesskapet også mulighet til å oppdage sine sterke sider (Håsten & Werner 2004). Ifølge Håstein & Werner (2004) virker denne typen tilpasning sosialt inkluderende. De tar også opp en rekke andre måter som tilpasningen virker inkluderende på. Den virker rolle-inkluderende gjennom at både lærere og elever får mulighet til å ikle seg ulike roller. Den virker ressurs-inkluderende på den måten at elevene vil kunne

bruke flere ressurser som finnes rundt dem. Den er resultat-inkluderende gjennom at normene for resultatene må utvides når flere ulike elever deltar. Den tilpassede opplæringen blir også strategi-inkluderende fordi ulike elever trenger ulike former for læringsmetoder og strategier. Den er også parts-inkluderende og pedagogikk-inkluderende. Den førstnevnte innebærer at flere parter enn bare elevene blir berørt av inkluderingen, så som foreldre, PPT, skoleledelse og andre tilsatte. At den er pedagogikk-inkluderende innebærer at skillet mellom undervisningsfag, spesialpedagogikk og allmennpedagogikk delvis blir visket ut (Håstein & Werner 2004). Å tilpasse opplæringen slik at den innagerende kan delta sosialt og lære sammen med andre kan synes å forhindre at eleven senere får behov for spesialundervisning. Dette fordi eleven får utbytte av gruppearbeidet og ikke bare bruker tiden til å konsentrere seg om å synes og merkes minst mulig.

6.2 Inkludering og følelser

Fokus på inkludering i skolen vil trolig kunne hjelpe elever med innagerende atferd til å føle seg som en del av gruppen og at de blir sett og iverdsatt. Begrepet inkludering blir nå brukt istedet for integrering som tidligere var vanlig. Noen mener inkludering er et bredere begrep som viser at alle hører til, mens integreringsbegrepet tar utgangspunkt i at noen står utenfor (Buli-Holmberg & Ekeberg 2009). Buli-Holmberg og Ekeberg kobler sammen inkludering med livskvalité og mener disse to begrepene nærmest er gjensidig avhengige av hverandre. De viser til Siri Næss (1986) som definerer livskvalitet som når en person: er aktiv, har samhørighet, har selvfølelse og en grunnstemning av glede (Buli-holmberg & Ekeberg 2009:40).

Det synes altså som om det å fokusere på inkludering kan ha mye å si for den innagerende elevens livskvalitet. Urquhart mener også en bør fokusere på følelsesaspektet når det gjelder inkludering. Læringsprosessen er nært forbundet med følelser, og hvis en skole skal fungere inkluderende bør det tas hensyn til alle disse følelsene. Det kan være nysgjerrighet for å finne ut noe nytt, tilfredshet ved mestring, og redsel for å ikke strekke til eller gjøre feil (Urquhart 2008). Ifølge Urquhart kan følelser av håpløshet og frustrasjon som eleven opplever når han/hun befinner seg utenfor sin komfortsone forhindre rasjonell tenkning. For innagerende barn er det sannsynligvis de negative følelsene av frykt som tar overhånd en stor del av tiden de er på skolen. Innagerende elever synes å tilhøre en gruppe sårbare elever som Wedell (2005), henvist i Urquhart (2008), mener avhenger av at skolen er velfungerende og kan

imøtekomme deres behov. Mange elever som føler at de ikke blir inkludert opplever angst og lav selvfølelse, og fokus trenger å rettes mot skolen og ikke mot å hjelpe eleven til å håndtere følelsen av å være ekskludert. Mortimore (1988), referert i Skaalvik og Skaalvik (1996), mener det er viktig at læreren er rettferdig når det gjelder å dele sin oppmerksomhet. Elevene føler seg sett og læreren viser på denne måten at de er inkludert. I forhold til innagerende elever kan dette tenkes å være ekstra betydningsfullt. Selv om eleven ikke sier noe så føler de seg ikke usynlige når læreren gir dem oppmerksomhet. Dette sender sterke signaler om verdsetting av den enkelte eleven (Skaalvik & Skaalvik 1996). Hvis læreren istedet ignorerer den innagerende eleven, kan han/hun få oppfatningen av å være lite betydningsfull, og dermed forsterke elevens negative oppfatning om seg selv.

Lærerens følelser spiller også en viktig rolle når det gjelder inkludering. Studier som Urquhart (2008) viser til tyder på at læreres negative følelser mot elever som krever mye påvirker inkluderingspraksisen. Innagerende barn kan oppfattes som krevende hvis de avhenger mye av læreren. Det kan også tenkes at læreren blir frustrert fordi han/hun ikke får eleven til å samarbeide eller delta i ulike samarbeidsoppgaver. Studier har vist at jo mer irritasjon, sinne og likegyldighet en lærer føler overfor en elev, jo mindre hjelp får eleven fra læreren. Det går ikke å hindre at disse følelsene oppstår hos læreren, men han/hun trenger å bli bevisst disse følelsene og sin egen interaksjon med elever. Gjennom å bli bevisst det følelsesmessige aspektet i forhold til inkludering kan læreren oppdage hvilke hindringer som kan oppstå på grunn av følelser, og arbeide bevisst med å motvirke disse.

Å få sine behov ivaretatt, føle seg trygg og delaktig, samt å kunne glede seg over å gå til skolen er viktig for alle elever. Når det gjelder innagerende elever er kanskje ikke deres behov like synlige som hos elever med andre typer vansker, men det betyr ikke at problemene er mindre utfordrende av den grunn. Innagerende elever kan også ha vansker utover det sosiale, men det kan være vanskelig å vite om det er den innagerende atferden som fører til vansker med å lære, eller om det er vanskene med å lære som fører til den innagerende atferden. I neste avsnitt vil det bli drøftet om innagerende elever har behov for spesialundervisning.

6.3 Spesialundervisning for innagering?

Som vi har sett i tidligere kapitler kan innagerende atferd hindre positiv samhandling og føre til mistilpasning på skolen. Elever som er innagerende kan også ha vansker med å få vist

hva de kan på skolen, fordi mye av evalueringen i de ulike fagene er basert på muntlig deltakelse. Kan den innagerende atferden hindre læring, og bør innagerende elever få spesialundervisning?

I opplæringsloven §5-1, første ledd står det: *"Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning."*

Hva som er et tilfredsstillende utbytte er en skjønnsmessig vurdering, og behovene for spesialundervisning må sees i sammenheng med både eleven selv, og forhold ved det ordinære opplæringstilbudet. Det er behovet som er det avgjørende. En elev trenger ikke en diagnose for å få spesialundervisning, og en elev med en diagnose trenger ikke nødvendigvis å få spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009).

Haugen (2000:315) foreslår denne definisjonen: *"Spesialundervisning er den opplæringen som kommer i tillegg til eller istedenfor for det ordinære opplæringstilbudet, og som gis elever med en definert funksjonssvikt."* Har elever med innagerende atferd særskilte opplæringsbehov og er den innagerende atferden en definert funksjonssvikt?

Haugen (2000) nevner forskjellige kategorier av funksjonssvikt, og en elev som ikke mestrer de kravene som samfunnet stiller i forhold til en eller flere av disse kategoriene kan sies å være funksjonshemmet. De forskjellige kategoriene er motoriske og somatiske funksjoner, intellektuelle funksjoner, sensoriske funksjoner, spesifikke funksjoner og atferdsfunksjoner. Innenfor atferdsfunksjoner finner en både elever med atferdsvansker, emosjonelle vansker, sosiale vansker, psykososiale vansker og samspillvansker. I denne kategorien er det både elever med utagerende atferd og elever som har indre problemer, som angst og depresjon. Begge disse typene av atferdsvansker kan hindre og vanskeliggjøre positivt samvær med andre og læring.

Collins (1996) hevder at det har vært en motvilje hos mange mot å kalle den stille atferden for en manglende evne eller en funksjonssvikt. Innenfor spesialundervisning i skolen finner man en stor del elever med emosjonelle- og atferdsvansker. Vanligvis går ikke de stille elevene under denne kategorien, fordi man som oftest forbinder disse vanskene med utagerende og forstyrrende atferd. De stille elevene har som nevnt en tendens til å forsvinne i klasserommet, og det er en tendens til at lærere ikke er like oppmerksomme på emosjonelle problemer som skaper indre problemer for barnet, som for den ytre atferden som skaper problemer i klasserommet.

Center (1993) gjennomførte en undersøkelse blant lærere i grunnskolen, og hva deres syn på elever med emosjonelle- og atferdsvansker var i klasserommet. Han ønsket å finne ut hvem de mente hadde størst behov for spesialundervisning blant disse elevene. Uavhengig av hvilket klassetrinn de underviste på, erfaring og kjønn svarte lærerne at de så på de utagerende elevene som de med det største behovet for ekstra hjelp. Engstelige og tilbaketrukne elever havnet nederst på listen og ble sett på som de elevene som hadde minst behov for assistanse og hjelp. Dette er kanskje ikke et overraskende resultat, fordi man vet at den utagerende atferden har en tendens til å skape mer frustrasjon og følelser hos lærere ettersom det oppfattes som et akutt problem. Det er allikevel urovekkende, da det ofte kan være like viktig at de innagerende elevene får lærerens oppmerksomhet og hjelp.

Et mer passende navn på vanskene kan være sosiale- og emosjonelle vansker, og ifølge Buli-Holmberg (1997) beskrives ofte disse barna og ungdommene som ”gråsone-elevene”. Sosiale- og emosjonelle vansker rommer både elevens følelsesmessige vansker og samspillsvansker, og kan ofte vises ved avvikende atferd som tilbaketrekking og isolering. For disse elevene vil det være viktig å få hjelp med samspill og kommunikasjonsferdighetene sine, fordi den avvikende atferden kan være et stort hinder både for eleven selv og for å oppnå gode relasjoner til andre.

Collins (1996) argumenterer for at stille, ikke deltagende elever trenger hjelp til å ta en mer aktiv rolle i sin egen utdanning og læring. Hun mener den stille atferden i seg selv kan være et hinder for læring, og at den stille atferd ofte er assosiert med eller kan være en konsekvens av emosjonelle problemer som barnet trenger hjelp med. Hun mener videre at den hjelpen de trenger bør være å finne innenfor rammene i vanlige klasserom, som for eksempel et godt lærer-elev forhold, støttende læringsmiljø og riktig bruk av aktiviteter i små grupper. Ressursene som trengs for å hjelpe de stille elevene bør være tilgjengelige for dem, uten at en trenger å kalle det for ekstra- eller spesialundervisning. Det vil være viktig at lærere kan oppdage de elevene som trenger den ekstra hjelpen.

Som vist i dette og i tidligere kapitler er det vanskelig å forenes om en felles betegnelse på den innagerende atferden, noe som kan gjøre det vanskelig å forenes om en felles forståelse og arbeidsmåte (Buli-Holmberg 1997). Som vi har sett kan dette atferdsspekteret være stort, og det dreier seg om en sammensatt gruppe av individer med ulik grad av problemer og behov (Lund 2004a). Det kan derfor variere i stor grad hva slags tilrettelegging de forskjellige elevene trenger og om de har behov for spesialundervisning. Uansett vil det være viktig at

disse elevene blir sett, og at de får identifisert behovene sine, slik at de kan ta en mer aktiv del i sin egen læringsprosess (Collins 1996).

6.3.1 Kollektivistisk eller individorientert spesialundervisning

Om en elev så får spesialundervisning, vil hvordan eleven oppfatter spesialundervisningen og hva den har fokus på, kunne ha like mye å si for elevens læring som det at han/hun faktisk får spesialundervisning. Forskning viser at mange elever som får spesialundervisning ikke har et tilfredsstillende utbytte av den, og mange sliter med lav motivasjon og sosial isolasjon. Elever som mottar spesialundervisning, og elever som skal ha tilpasset opplæring kan ofte befinne seg i en gråson. Hva som blir lagt i begrepet spesialundervisning og hvem som får det kan variere (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl 2007). Hvilket fokus man har innenfor spesialundervisningen vil kunne ha mye å si for den enkelte elevs læring og trivsel, også for de elevene som er innagerende. I neste avsnitt vil to ulike hovedretninger i spesialpedagogikken bli gjennomgått.

Emanuelsson (2001), referert i Markussen m.fl. (2007), har gjennomgått ulike artikler og sett på situasjonen for spesialpedagogikk i forskjellige land i Europa. Variasjonene mellom landene er ikke så store, men innenfor hvert land fantes det større variasjoner. Dette kan komme av ulike tolkninger av den spesialpedagogiske selvforståelsen. Ut ifra beskrivelsen til Emanuelsson kan en se to hovedretninger, den kategorisk orienterte og den relasjonelt orienterte. Innenfor de to hovedretningene har spesialpedagogikken ulike fokus og oppgaver. Den kategorisk orienterte tar utgangspunkt i individet og individets definerte problemområder. Spesialpedagogikkens oppgave blir her å sørge for at den forskning og de metodene som utvikles vil hjelpe individet på best mulig måte i samfunnet. Den relasjonelt orienterte er bredere og fokuserer på at årsakene til individuelle problemer ligger i samfunnet og i de mellommenneskelige relasjoner. En inkluderende skole er målet med denne retningen. Selv om ikke Norge var representert i denne beskrivelsen, kan en anta at mye av det som blir fremstilt også gjelder for Norge, slik som for eksempel en ulik forståelse for spesialpedagogikkens oppgave og innhold. En inkluderende skole står sentralt i dag, og handler som sagt om å forandre skolen slik at den passer alle elever. En skulle derfor tro at det er den relasjonelt orienterte retningen med fokus på inkludering, som vil ligge til grunn for spesialundervisningen i Norge. Ved å spørre lærere om hvilken forståelse de hadde med spesialundervisning og tilpasset opplæring, var det 90 % av lærerne som svarte at de hadde

en smal orientering, altså en individorientert forståelse. Det kan derfor synes som at det er den kategorisk orienterte retningen som råder i den norske skole (Markussen m.fl. 2007).

En kategorisk orientering til spesialundervisningen vil kunne ha mye å si for den innagerende eleven, fordi de kan oppleve at problemet blir lagt hos dem og at det er de som må forandre seg for å passe inn i skolens rammer. De har ofte allerede lav selvfølelse, og det kan ende med at de blir sosialt isolerte i enda større grad enn tidligere. Ifølge Markussen m.fl. (2007) kan den individorienterte retningen gjøre at spesialundervisning ikke bare forstås som støtte og hjelp til de elevene som trenger den, men som en institusjon der elever som på en eller annen måte faller utenfor det som er forventet atferd havner. Å bruke begge perspektiver innenfor spesialpedagogikken kan fungere som gode verktøy i arbeidet mot en inkluderende skole, og Markussen m.fl. (2007) mener derfor at en i mange situasjoner bør kunne dra nytte av å bruke en kombinasjon av de to retningene for å oppnå det målet man har satt seg på mest mulig effektiv måte.

6.4 Er innagering bekymringsfull atferd?

For fagpersonell som jobber med barn er det viktig å kunne gjenkjenne bekymringsfull atferd. En må også ha vilje til å se og gjøre noe med det. Bø og Løge (2009) spør seg om fagpersonell i barnehage/skole og pedagogikkstudenter er bevisste nok i sin registrering av ”bekymringsbarn”. De har gjennomført en undersøkelse der de spør fagpersonell i barnehage/skole, førskole- og allmennskolelærerstudenter og barnevernstudenter om hvilke ord de bruker for å beskrive atferd hos barn som bekymrer dem. På førsteplass over bekymringsfull atferd finner man utagerende atferd. Innagerende atferd og sosial inkompetanse kommer ikke langt etter, på andre og tredje plass. Det er forskjeller mellom informantene som det er verdt å merke seg. Når det gjelder den innagerende atferden viste lærerstudentene langt mindre bekymring enn det barnevernspedagogene og fagpersonalet gjorde. De samme tendensene viste seg for sosial inkompetanse. En tidligere studie av Henderson (1949), referert i Bø og Løge (2009), ser på en gruppe eksperter i forhold til en gruppe lærere og deres rangering av bekymringsegenskaper hos barn. Det viste seg at blant de egenskapene som lærerne var lite opptatt av var de aktivitetene som ikke synes å forstyrre undervisningen i stor grad, som for eksempel innagering. Om dette kan komme av at elever med innagerende atferd lager mindre problemer, blir lettere tolerert eller rett og slett blir oversett er vanskelig å vite. Det kan hende at lærerne ikke får nok kompetanse på dette

gjennom utdannelsen sin, og at de bør få bedre opplæring når det gjelder temaet bekymringsbarn, og i en mer problemorientert retning. For disse barna vil det være av stor betydning at de blir identifisert og at det blir satt i gang tiltak så tidlig som mulig (Bø & Løge 2009).

I og med at det er disse menneskene som skal jobbe med identifisering og tiltak rettet mot barna, er Bø og Løge (2009) overrasket over mangelen på faguttrykk og at mange viktige atferdsegenskaper ikke blir nevnt. De mener det i noen tilfeller kan eksistere en vent-og-se-holdning, og dette gjelder særlig i forhold til diffus atferd som det er vanskelig å kategorisere, slik som for eksempel innagering.

6.5 Oppsummering

Det kan være lettere sagt enn gjort å skape rom for alle i skolen, og å sørge for at alle er en del av fellesskapet slik det står i læreplanen. For innagerende elever som synes det er vanskelig med oppmerksomhet i klasserommet kan skolens krav til samarbeid og muntlig deltakelse fort gjøre at disse elevene faller utenfor (Stangeland 2007). Fordi deres behov kanskje ikke er like synlige, kan det være vanskelig for lærere å være oppmerksomme på deres situasjon. Alle elever har krav på tilpasset opplæring ut ifra sine forutsetninger og behov, også de innagerende elevene. Evalueringsgrunnlaget i mange fag blir basert på elevenes muntlige innsats og dermed risikerer stille elever å bli tapere i skolen (Stangeland 2007). Disse elevene bør kunne få muligheten til å delta på sin egen måte, og få hjelp til å bli mer deltakende i sin egen læring.

Læringsprosessen er nært forbundet med følelser og derfor vil det å fokusere på inkludering synes å kunne hjelpe innagerende elever både faglig og sosialt (Urquhart 2008). Inkludering er ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) nært forbundet med livskvalitet, og dette sier kanskje noe om hvor viktig det er å hjelpe innagerende elever inn i fellesskapet. Den innagerende atferden kan hindre eleven i å få vist kunnskap han/hun sitter inne med, og den kan også i noen tilfeller hindre læring (Urquhart 2008).

Det har vært uenigheter rundt en felles betegnelse og forståelsesmåte for den innagerende atferden, fordi de innagerende elevene ofte befinner seg i en gråsone, der det blir vanskelig å definere hvilke vansker og behov de har. Det blir derfor vanskelig å enes om arbeidsmåter og å avgjøre hvilken tilrettelegging innagerende elever trenger (Buli-Holmberg 1997). Det kan se

ut til at mange lærere sitter med oppfattelsen av at det er de utagerende elevene som har størst behov for ekstra hjelp. Uansett om det handler om spesialundervisning eller tilpasset opplæring vil det være like viktig at de innagerende elevene får hjelp, fordi de ellers vil risikere å utvikle både faglige og sosiale vansker. Ikke minst er det også alle elevers rett å føle seg sett og verdsatt og at det å gå på skolen skal være noe å glede seg til.

7 Tilrettelegging for elever med innagerende atferd i skolen

Når elever utagerer og viser forstyrrende atferd er det vanskelig for lærere å ikke gripe inn fordi atferden er så synlig. De elevene som er innagerende er derimot ikke like synlige i et klasserom, og det kan derfor være vanskeligere å identifisere problemene. De forsøker å unngå oppmerksomhet med vilje, og trekker seg tilbake. Selv om ikke læreren synes at disse elevene utgjør noe problem i klassen, kan det være et stort problem for eleven selv.

Som nevnt kan dette være en gruppe med svært varierende behov og opplevelser knyttet til atferden. Ved definisjoner og kjennetegn knyttet til innagerende atferd synes det allikevel å være tre ting som går igjen: atferden bryter med forventet atferd, den hemmer læring og utvikling hos eleven, og den hindrer positiv samhandling (Lund 2004:22). I dagens skole blir det lagt stor vekt på samarbeid og muntlig aktivitet i klasserommet, og elever med innagerende atferd vil derfor bli synligere og bryte med forventet atferd når de trekker seg tilbake. Dette vil kunne ha store konsekvenser for deres læring. Collins (1996) ser at de stille elevene er mindre aktive i klasserommet. De har vansker med å uttrykke seg, spørre om det de lurer på, eller å utforske på samme måte som andre elever. Collins mener derfor at de stille elevene trenger hjelp til å ta en mer aktiv rolle i læringen sin. Som vi har sett, vil den tilbaketrukne atferden også ha stor påvirkning på deres sosiale relasjoner, og atferden kan være et hinder for positiv samhandling med andre. Uten kontakt med jevnaldrende kan elevene ha vansker med å utvikle sosiale ferdigheter, og de kan oppleve avvisning og mistilpasning.

Den stille atferden kan i seg selv være et hinder for læring og positiv samhandling, men den kan også være en konsekvens av andre emosjonelle vansker som barnet kan trenge hjelp med (Collins 1996). Disse elevene har tydeligvis vansker med å be om hjelp selv, og det vil derfor være viktig for lærere å kunne identifisere og hjelpe de elevene som viser innagerende atferd.

7.1 Anerkjennelse

Lund sin undersøkelse fra 2004 viser at innagerende elever har et ønske og et behov om å bli sett. De vil bli snakket til, bli spurt om hvordan de har det, og sammen med læreren få

muligheten til å finne ut hva som kan gjøres for at skolehverdagen skal bli bedre. Dette kan være utfordrene for lærere i arbeidet med innagerende elever som ofte gir lite tilbakemeldinger og respons på lærerens henvendelser. Men desto viktig er det for disse elevene at læreren kan være en tydelig voksen, sier Lund (2004b).

Juul og Jensen (2003:263) ser slik på anerkjennelse: *”Anerkjennelse er ikke en kommunikasjonsform, men en samtaleform som bygger på den voksnes evne og vilje til å forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til barnets indre virkelighet og selvforståelse”*. At den voksne skal forholde seg åpent vil si at han/hun må forstå og se barnets virkelighet som like viktig som sin egen. Sensitivitet omfatter at den voksne forholder seg empatisk og reflekterende til barnets opplevelser. Deres virkelighet og selvforståelse er likeverdig, og den voksne må på denne måten forholde seg inkluderende til barnets opplevelser (Juul & Jensen 2003).

Juul og Jensen (2003) sitter med et inntrykk av at samtaler mellom voksne og barn er bedre i dag enn før. Barn snakker mer åpent om tanker og følelser, og uttrykker og formulerer seg på en bedre måte. De fleste voksne som jobber med barn har også en oppriktig og genuin interesse for å gjøre forholdene bedre for barn som har vansker. Mens en tidligere la mer vekt på disiplinering og korrigerende er det nå et større fokus på samtale, empati og anerkjennelse. Dessverre kan ofte negative signaler fra barnet, som passivitet eller problematisk atferd, få den voksne til å trekke seg unna. Barnets fremtreden vil altså i mange tilfeller avgjøre den voksnes tilnærmingssåte. I en relasjon mellom voksen og barn er det først og fremst den voksne som har ansvaret for relasjonen. I relasjonen mellom lærer og elev ligger derfor ansvaret på læreren (Juul & Jensen 2003). Det kan være vanskelig å nå frem til de innagerende elevene, men det betyr ikke at en kan gi opp etter første avvisning. Eleven kan sitte med vonde erfaringer, og det vil være viktig at læreren ikke legger ansvaret over på eleven, men fortsetter å ta kontakt. Læreren må ta seg tid til å samtale, og det er av stor viktighet at han/hun er genuin i sin fremtreden. Oskal (2006) poengterer at om eleven opplever lærerens kommentarer eller henvendelser som falske så vil de trekke seg tilbake istedenfor å åpne seg.

Juul og Jensen (2003) mener at den anerkjennende kommunikasjonen er av avgjørende betydning for at barnet skal utvikle personlig/emosjonell kompetanse, noe som igjen vil være

viktig for utviklingen av sosial kompetanse. Om barnet opplever fellesskapet som anerkjennende vil det påvirke hvordan barnet oppfatter og behandler fellesskapet tilbake. Et barn som ikke føler seg anerkjent vil ofte være usikker og slite med negative tanker om seg selv (Juul & Jensen 2003). Hvordan eleven ser seg selv vil også påvirke og gjenspeiles i deres relasjon til andre. For elever med innagerende atferd vil det derfor være av stor betydning om de ikke opplever anerkjennelse. Dette vil kunne påvirke deres selvfølelse på den måten at de ikke tror de har noe å tilby fellesskapet, og de vil derfor trekke seg tilbake og være stille for å unngå oppmerksomhet (Bae & Waastad 1992).

I læreplanen (1997:32) står det: *"Lærerens viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremstå som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles både følelsesmessig og sosialt."* Hvordan kan så læreren jobbe med anerkjennelse og sørge for at de innagerende elevene opplever å bli sett?

En av forskerne som har vært opptatt av anerkjennelsesbegrepet er Schibbye (2002). Schibbyes anerkjennelsesbegrep omfatter fire faktorer: lytting, forståelse, aksept og toleranse, og bekreftelse. Lund (2004b) knytter disse fire faktorene opp mot lærerens rolle. Å virkelig lytte vil innebære at en legger bort sine fordommer, tanker og følelser og er åpen for elevens verden. For å forstå det eleven formidler må en lytte bak ordene, mener Schibbye. Dette kan være vanskelig for en lærer som har så mye han/hun selv vil formidle til eleven. For å forstå eleven og elevens verden vil det være viktig å kjenne igjen affektene og gi svar på dem. Læreren skal vise at det som er sagt er forstått. Ifølge Schibbye må det være en indre forståelse og ikke en ytre. I aksept og toleranse ligger det at en må akseptere elevens følelser og hvordan ting oppleves for eleven. En kan også hjelpe eleven med å tolerere sine egne følelser og opplevelser, og som vi har sett kan mange innagerende elever slite med negative følelser som skam og skyldfølelse. Til sist er det viktig å bekrefte det eleven har fortalt. Man skal ikke bare si seg enig eller forsøke og tilfredsstille, men også vise at man har forstått og akseptert elevens følelser uten å dømme. Man må matche eleven på det følelsesmessige planet, sier Schibbye (Schibbye 2002, Lund 2004b).

En anerkjennende relasjon gir muligheter for selvhevdelse, individualitet, tilknytning og bekreftelse, og er en overordnet forutsetning for å kunne utvikle seg. Å få bekreftelse og tilbakemeldinger på seg selv vil være viktig både for utviklingen, og for hvordan vi ser oss selv. For innagerende elever kan det være vanskelig å slippe andre mennesker, deriblant læreren, for nære. Jo nærmere en relasjon er, jo mer utsatte og sårbare er vi. Anerkjennelse kan

være både vanskelig å praktisere og å ta imot. Begge deler betyr at en må åpne opp for egne følelser og opplevelser, og for innagerende elever kan dette være opplevelser det er vondt å bli minnet om, som avvisning og ensomhet (Bae & Waastad 1992).

7.2 Elevsamtalen

Samtale mellom lærer og elev er en viktig del av en anerkjennende relasjon, og vil i dette avsnittet utdypes mer med elevsamtalen. Det handler fortsatt om ønske om å bli sett, og elevsamtalen kan være et viktig virkemiddel som bidrar til å synliggjøre de stille elevene.

Juul og Jensen (2003:133) bruker denne definisjonen på samtale: *”Samtalen – dialogen – kan beskrives som to menneskers vandring gjennom språket, gjennom spørsmål og svar, gjennom gjensidig avprøving, omhyggelig, men alltid jevnbyrdig. Samtalen er ofte en meget lang vandring mot et fjernt mål etter en ukjent sannhet”*. Det vil altså være viktig at læreren kan møte eleven som en jenvbyrdig eller likeverdig samtalepartner, kanskje særlig for de elevene som er innagerende. Innagerende elever kan ofte føle å ikke bli sett eller hørt av læreren.

Limstrand (2006) ser elevsamtalen som en blanding av utviklingssamtalen og medarbeidersamtalen, da den har fokus på både den sosiale og den personlige utviklingen, i tillegg til den faglige. Gjennom elevsamtalen kan læreren få muligheten til å oppdage den enkelte elevs talenter og egenskaper, noe som kan være særlig vanskelig med innagerende elever i et stort klasserom. En må sette seg grundig inn i elevens situasjon for å kunne komme eleven i møte. Som nevnt tidligere vil lærer-elev relasjonen være viktig for elever med innagerende atferd, og elevsamtalen kan derfor være et viktig virkemiddel for å skape denne relasjonen. Ifølge Limstrand (2006) gir elevsamtalen ikke bare læreren en god mulighet til å bli kjent med eleven, men den gir også eleven en mulighet til å trene på å samtale og sette ord på det han/hun mener og føler. For innagerende elever kan akkurat dette være vanskelig, men desto viktigere er det at de får øvd seg på å samtale i trygge omgivelser.

Lund (2004a) setter et skille mellom det å snakke til og det å snakke med eleven. Som nevnt tidligere, vil en elev fort merke om samtalen er overfladisk eller falsk, og det er derfor viktig at læreren er genuint interessert i sine henvendelser. Det vil alltid være læreren som er den ansvarlige i relasjonen, og dette kan være utfordrende i møte med innagerende elever (Juul &

Jensen 2003). En lærer bør være forberedt på at det kan være vanskeligere å samtale med en innagerende elev. De kan trenge mer tid og åpner seg kanskje ikke like lett som andre elever. Elevsamtalen er ikke nok i seg selv, men den kan være begynnelsen på en viktig prosess som er med på å danne en videre relasjon mellom lærer og elev (Limstrand 2006). At læreren blir bedre kjent med eleven og kjenner til elevens forutsetninger, vil også være viktig for elevens mestring, gjennom at læreren kan tilpasse undervisning og oppgaver etter nettopp elevens forutsetninger (Berg 2005).

7.3 Mestring for innagerende elever

Å oppleve mestring vil være av stor betydning for alle barn og står sentralt i all undervisning (Berg 2005). Sommerchild (1998:22) ser mestring som mulighet som *”et uttrykk for den fortrøstningsfulle idé at det til enhver person og situasjon er knyttet egne sett av mestringspotensialer, og at denne idé i seg selv er nøkkelen som låser opp for disse muligheter.”* Å oppleve mestring vil altså kunne hjelpe eleven til å se nye muligheter, både hos seg selv og i omgivelsene. Berg (2005) mener opplevelsen av å mestre kanskje er den enkeltfaktoren som har størst påvirkning på hvordan vi føler oss, både fysisk og psykisk.

For å få et innblikk i hvordan det føles å være den usynlige eleven i klassen har Svendsen (2006) delt sine opplevelser som *”den sjenerte eleven”* fra skolen. Hun var sjenert som barn og ble mobbet, noe som resulterte i knekt selvtillit og dårlig selvbilde. *”På grunn av at jeg var ganske passiv i timene ble jeg ikke lagt merke til av lærerne eller de andre medelevene”* (Svendsen 2006:39). Opplevelsen av å endelig føle seg inkludert i klassen siste år på videregående, viser hvor mye det kan ha å si å føle seg sett. *”Da mine forslag og svar i tillegg ble skrevet opp på tavlen blant de andre svarene, steg selvtilliten min et stort hakk – det skal så lite til!”* (Svendsen 2006:39). Svendsen forteller om særlig en lærer som så henne og spurte om ting, selv om hun satt stille for det meste av tiden. Følelsen av å bli inkludert i klassen gjorde at selvtillit og selvbilde steg, og det var ikke så mye som skulle til. De innagerende elevene sitter ofte bare stille ved pulten. Enten gjør de det de er blitt bedt om, eller så sitter de bare der. De snakker sjelden, og rekker i hvert fall ikke opp hånden frivilling. Derfor får de sjelden vist hva de kan, og de får sjelden oppleve mestring som kan være med på å styrke deres selvfølelse og selvoppfatning. For innagerende elever kan det å trekke seg tilbake og distansere seg være et forsvar grunnet tidligere negative erfaringer. Selv om dette er lite

hensiktsmessige løsninger på lang sikt, kan eleven føle at dette er den eneste muligheten til å gjenopprette kontroll og forsvare seg mot flere negative opplevelser (Berg 2005).

Mestringsopplevelser vil også være nært knyttet til elevens selvoppfatning. Å oppleve mestring kan sies å være elevens indre kilde til selvoppfatning, mens den ytre vil komme av andres vurderinger og sosial sammenlikning. En elevs selvoppfatning vil være påvirket av hvordan han/hun vurderer seg selv i forhold til akademiske, sosiale, emosjonelle og fysiske forhold. Tidligere negative erfaringer på et eller flere av disse områdene vil derfor kunne påvirke elevens selvoppfatning på en negativ måte (Skaalvik & Skaalvik 1996). Et læringsmiljø der det legges til rette for at det er store variasjoner i et klasserom, og at alle elever skal aksepteres og oppleve mestring på bakgrunn av sine forutsetninger, vil være av stor betydning (Berg 2005).

Ved en skole i Østfold har de gjennomført et prosjekt for 10. klasse som går på hvordan man kan hjelpe de usynlige elevene til å bli mer synlige og oppleve mestring, både faglig og sosialt. Man sørget for at disse elevene hadde trygge rammer, et klassemiljø de kunne trives i med stor forutsigbarhet, tett kontakt med lærer og stor grad av tilpasset opplæring. Målet var at elevene skulle få bedret selvfølelsen, bli mer aktive og ta større del i ulike situasjoner. Det viste seg at ved å få en trygg plattform ble de innagerende elevene modigere, og våget å prøve seg på nye aktiviteter. Deres sosiale kompetanse kom også til syne under disse forholdene. Resultatene viste seg positivt både på det faglige og det sosiale planet, og evalueringen av prosjektet var positivt både fra læreres og foresattes side (Berg 2005).

Tilpasset opplæring blir igjen sentralt. For at innagerende elever skal oppleve mestring må de få oppgaver som tilsvarer deres nivå, og som er innenfor deres nærmeste utviklingssone. Oppgavene bør utfordre eleven, men allikevel være innenfor deres forutsetninger. Det vil derfor være av stor betydning at læreren kjenner elevens forutsetninger og styrker, og legger til rette slik at eleven får mestringsopplevelser (Berg 2005). For de innagerende elevene vil det være viktig å finne en balanse mellom utfordringer og trygghet. De må få hjelp til å prøve ut sine egne grenser, samtidig som de kan gjøre dette på en arena hvor de føler seg trygge. Innagerende elever liker ikke å snakke høyt i klassen, men kan da for eksempel få beskjed på forhånd om når de skal snakke og hva som forventes av dem. Forutsigbarheten kan være med på å roe ned elevenes frykt og angst for å snakke høyt (Collins 1996).

7.4 Samarbeid

Det finnes ulike perspektiver som fagfolk velger å vektlegge. Et perspektiv som ser på ulike forhold i miljøet og den gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø vil være et systemperspektiv, som er nevnt tidligere (Bø 2000). Det vil ofte være flere faktorer som påvirker barnet, og det vil være viktig å ta alle disse faktorene i betraktning når en skal sette inn tiltak. Om en kun har individet i perspektiv er det lite sannsynlig at en vil få til gode løsninger for de innagerende elevene.

Foreldre er de som kjenner sine barn best, og det blir derfor viktig å ha et godt samarbeid med dem. Ved å ha et godt samarbeid vil det bli enklere å dele viktig informasjon og jobbe sammen om de beste tiltakene. Lund (2004a) peker på de foreldrene som vil ståls sette barna sine og de foreldrene som ser seg selv igjen i barnet sitt. Uansett hvilken holdning foreldre har til sine barns innagering vil de ha barnets beste i tankene, og det er viktig å inkludere dem. Foreldrene kan også bidra hjemme, ved å la eleven lese høyt, stille dem spørsmål om skoledagen og oppmuntre dem til å ta del i aktiviteter utenfor skolen (Oskal 2006).

Folkman (1999) har sett på samarbeidet mellom personalet i en barnehage og foreldrene til barn med utagerende og innagerende atferd. Selv om dette er i barnehagen kan det tenkes å ha overføringsverdi til skolen. Personalet i barnehagen opplevde at det var vanskeligere å nå frem til de innagerende barnas foreldre i forhold til de utagerende barnas foreldre. De følte at kontakten var mindre god og at de fikk mindre respons. Hvorfor de opplevde det slik kommer ikke tydelig frem. Det kan komme av at foreldre og personalet ikke er enige i sin oppfatning av barnet, foreldre som ikke vil se barnets problemer eller foreldre som har egne vansker de sliter med.

I tillegg til å legge et grunnlag for et godt samarbeid mellom lærer- elev og med foreldre, vil det være viktig at det er et godt samarbeid mellom systemene eleven befinner seg i. Systemene de innagerende barna kan befinne seg i kan for eksempel være skole, familie, vennekretsen og forskjellige hjelpetjenester. Det vil være viktig hvordan barnet blir møtt og at det blir dannet gode relasjoner med både barn og foreldre, slik at samarbeidet kan bli opplevd på en god måte (Lund 2004a).

7.5 Et godt klassemiljø

Som det fremgår fra tidligere avsnitt, så spiller relasjonen til læreren en viktig rolle for innagerende elever på skolen. Gjennom å være ærlig og empatisk kan læreren danne en god relasjon til eleven, og dette vil også ha en positiv effekt på klassemiljøet ved at det skaper trygghet (Samuelson 2007). Et trygt skole- og klassemiljø vil trolig være spesielt viktig for innagerende elever, fordi de ofte er usikre på hva andre tenker om dem og derfor ikke tør å delta sosialt.

At læreren er tydelig med hva som forventes av atferd i klaserommet er med på å skape et godt miljø i klassen. Dette kan ha mye å si for en elev med innagerende atferd, som kan tenkes å slite ekstra i en klasse hvor elevene setter normene for hva som er akseptert atferd. Elever som sliter faglig kan ha et forsvarsbehov og derfor innta en holdning til skolearbeid som går ut på at de heller oppfattes som late og uinteresserte enn dumme. Disse elevene kan få en viss status i klassen og derfor skape sine egne idealer og koder som handler om å ikke interessere seg for skolarbeid. Dette kan gjøre at de elever som er interessert i skolearbeidet ikke tør å vise det fordi det kan resultere i sanksjoner som utestenging eller latterliggjøring (Marschhäuser 2007). Slike skjulte koder kan tenkes å ha stor påvirkning på hvordan innagerende elever har det i klassen og det kan gjøre det ekstra vanskelig å snakke og hevde seg. Læreren kan forhindre at noen elever tar over ledelsen i klasserommet gjennom å ha en åpen dialog om arbeidsmiljøet, og gjennom at han/hun ikke overser upassende atferd. Gjennom å arbeide med miljøet i klasserommet er læreren med på å skape rammer for hva som er tillatt av atferd og ikke (Lund 2004a).

Greenhalgh (2001) nevner noen konkrete tiltak for å fremme et emosjonelt støttende miljø i klasserommet. Det er for det første støtte slik at eleven skal kunne håndtere overganger. For elever med emosjonelle vansker kan det være vanskelig å gå over fra en situasjon til en annen (Greenhalgh 2001). For innagerende elever kan overganger tenkes å være vanskelige fordi overgangsperiodene kan oppleves som uforutsigbare. Eksempler på slike perioder er under lunsjen eller i friminuttet. Det kan tenkes at den innagerende eleven gruer seg til friminuttet hvis han/hun ikke har noen å være sammen med. Læreren kan støtte eleven i disse periodene, kanskje gjennom å sette igang aktiviteter i friminuttet som den innagerende eleven kan være med på, sammen med elever som han/hun føler seg trygg sammen med. Læreren kan også hjelpe den stille eleven inn i lek slik at han/hun får positive mestringsopplevelser og erfaringer. Han/hun kan i tillegg gi eleven råd om hvordan man kan oppnå positiv

samhandling med andre (Oskal 2006). Dette kan tenkes å gjøre det lettere for den innagerende eleven gjennom at overgangsperiodene blir mer forutsigbare. Oskal mener at læreren, gjennom å følge med på det som skjer i friminuttet, kan få et inntrykk av hvor en elev står sosialt i klassen.

Et annet tiltak som kan gi emosjonell støtte er å oppmuntre til diskusjoner om følelser i klassen. Dette kan for eksempel gjøres i mindre grupper. Slike gruppetiltak vil bli tatt opp i senere avsnitt. Å sette opp mål for forandring er et annet tiltak for å fremme et emosjonelt støttende miljø ifølge Greenhalgh (2001). Dette synes først og fremst å være rettet mot arbeid med utagerende elever, men kan også tenkes å kunne hjelpe de med innagerende vansker. For utagerende elever handler det om å gjenkjenne følelser, og istedet for å rette disse følelsene utover i form av utagerende atferd, så skal eleven trene på å kontrollere sine følelser og uttrykke de på en mer passende måte. Hva målet for forandring er avtales mellom eleven og læreren. “Når jeg blir sint så skal jeg si ifra til en voksen istedet for å miste kontrollen” kan være en målsetting for den utagerende (Greenhalgh 2001). For innagerende elever kan dette tenkes å fungere omvendt ved at eleven lærer å kjenne igjen angstfølelsene og setter opp mål for å handle på en annen måte enn med tilbaketrekking eller passivitet.

Støtte kan også gis gjennom at skolen ansetter spesialister som kan arbeide med elever med emosjonelle vansker, slik som innagerende atferd. Dette kan for eksempel være ulike typer programmer med arbeid i grupper. I disse programmene kan elevene lære om følelser, hvordan de kan gjenkjenne følelser, sette ord på dem og kunne kontrollere dem (Greenhalgh 2001). Det finnes også programmer som ikke krever spesialistkompetanse og som kan virke forebyggende. Det vil videre bli redegjort for hvordan de innagerende elevene kan lære om sine følelser, samt ulike typer av programmer.

7.6 Å lære om følelser

Elever som har emosjonelle vansker, slik som innagering, kan trenge hjelp med å håndtere sine følelser. Det å lære om følelser kan både fungere forebyggende mot utvikling av emosjonelle vansker og settes igang som tiltak når vanskene allerede er utviklet (Haugen 2008). Haugen tar opp fire aspekter i forbindelse med dette, som han nevner som grunnleggende og nødvendige ferdigheter. Det handler om at eleven skal: 1) Lære generelt

om følelser, 2) Kunne gjenkjenne og bli utforske egne følelser, 3) Lære hvordan kroppen reagerer på ulike følelser samt 4) Å kunne kontrollere disse (Haugen 2008:451).

Haugen (2008) mener at et naturlig utgangspunkt er at eleven lærer om følelser generelt, at alle har følelser og at vi reagerer ulikt på ulike situasjoner. Det kan være gunstig å lære om følelser, ikke bare for den enkelte eleven, men for hele klassen. Som nevnt kan dette være et godt tiltak for å skape et trygt klassemiljø for den innagerende eleven. Til dette kan det være hensiktsmessig å bruke bilder med ulike ansiktsuttrykk. Haugen viser til "Feelings Vocabulary Chart", som er et kart som viser ansiktsuttrykk som sorg, glede, sinne, skuffelse og andre følelser. Bildene viser også varierende grad av uttrykk, noen som er kraftigere og andre svakere. Elever med emosjonelle vansker, slik som innagerende elever, kan ha en uklar forståelse av følelser. Å lære om følelser, og at mennesker fungerer ulikt når det gjelder å uttrykke følelser, kan hjelpe eleven til ikke å føle seg alene om sine vansker (Haugen 2008).

Når eleven har lært om følelser generelt, så kan han/hun lære å identifisere sine egne følelser. Eleven får tenke etter hva han/hun føler i ulike situasjoner med hjelp fra fagpersonen om det blir vanskelig å finne eksempler. Det er også viktig at fagpersonen hele tiden setter navn på følelsene. Eleven får hjelp med å sette ord på sine følelser og blir forklart at det er vanlig med ulike følelsesreaksjoner hos ulike mennesker. Noen er for eksempel mer engstelige enn andre. Eleven får også vite at det finnes hjelp for de som sliter med vonde følelser. Når han/hun er blitt kjent med sine følelser og kan sette ord på dem, er han/hun klar for å lære om at tanker, følelser og handlinger henger sammen. Dette kan gjøres med hjelp av en figur som viser forbindelsen mellom disse ulike delene. Også her er det viktig at fagpersonen vektlegger at alle mennesker har evne til å reagere positivt eller negativt på ulike hendelser, og at kroppen reagerer på denne følelsen gjennom for eksempel hjertebank, heftig puls, frysninger, skjelvinger eller svetting. Det blir også forklart at hva en person gjør eller sier avhenger av om følelsen er sterk eller svak og at handlingene som utføres, eller ikke utføres, er knyttet til reaksjonen på følelsene. Handlingene kan deles inn i en verbal kategori, en grovmotorisk kategori og en kategori som står for fravær av handling. Nå eleven har lært seg disse ulike reaksjonene kan han/hun bedre analysere sine følelser sammen med fagpersonen for å finne ut om hvilke tanker, reaksjoner og handlinger som forbindes med en følelse (Haugen 2008).

Til slutt skal den innagerende eleven lære å kontrollere sine følelser. Eleven lærer da å kjenne igjen signaler som trigger den vonde følelsen og hvordan han/hun kan holde seg avslappet. For å påvirke nervesystemet slik at det skal kunne skille mellom det som er fare og det som

ikke er det skal eleven lære å tenke riktig. Gjennom å bli bevisst på de negative tankene som kommer i forbindelse med faresignalene, og gjennom at fagpersonen stiller spørsmål ved denne tenkningen, får eleven innsikt i at han/hun tenker ulogisk. Eleven skal så lære mer gunstige måter å tenke på når disse faresignalene oppstår. Dette kan trenes opp gjennom at eleven snakker høyt til seg selv eller gjennom rollespill. Avslapnings- og pusteteknikker er også brukbare i denne sammenheng, fordi angst ikke er forenlig med en avslappet tilstand. Det er altså mindre risiko for at en person får angstfølelser når han/hun er avslappet (Haugen 2008). Arbeid med følelser kan skje i gruppe, noe som blant annet er blitt gjort i et norsk prosjekt med innagerende jenter. Dette vil bli utdypet i kommende avsnitt.

7.7 Gruppetiltak

Arbeid med innagerende personer i gruppe har vist seg å gi positive effekter, slik som styrket selvbilde og bedret sosial mestring. Dette er blitt gjort både utenlands og i Norge. Grupper kan fungere i tillegg til det arbeidet som læreren gjør alene med eleven og i klassen. Gjennom å være en del av en gruppe kan eleven oppdage at han/hun ikke er alene om å ha slike vansker (Oskal 2006). Som det fremgår i tidligere avsnitt, er det viktig å få eleven til å forstå at det er flere som har slike vansker, og at alle er ulike. I forhold til dette kan gruppetiltak være effektivt. Elevene kan også oppleve at de stiller likt med de andre på gruppen fordi det blir tilrettelagt ut ifra behovene. Det som kan være negativt med slike grupper er at de kan virke stigmatiserende (Lund 2004a). En mulighet for å unngå å stigmatisere noen elever kan være at det i tillegg arbeides forebyggende med følelser. I gruppetiltak som gjennomførts i England har en også prøvd å unngå stigamtisering gjennom å la gruppen være i et rom som ligger sentralt i skolen (Bennathan 2001).

Når det gjelder å velge ut en voksen som kan lede gruppen, er det viktig at det er en voksen som har interesse av å være med mener Lund (2004a), og at han/hun er oppmerksom på hvordan gruppen fungerer. Det er også viktig at de som deltar i gruppen passer sammen og at elevene på forhånd får lov til å uttrykke sine ønsker og forventninger til arbeidet. Elevene selv synes ofte at det er vanskelig å forholde seg til sine vansker og derfor er det viktig å tenke nøye gjennom utvelgingen. De må også ha en viss motivasjon for å være med og foreldrene skal informeres (Lund 2004a).

Vanlige arbeidsområder i grupper er selvhevdelsestrening, å dele egne opplevelser og følelser, kunne uttrykke egne ønsker, rollespill og selvinstruksjon. De sosiale relasjonene i gruppen spiller en viktig rolle, og det er derfor viktig at disse er gode. Dette kan gjøres gjennom at gruppen gjør sosiale ting utenom møter, hvor de får øve på sine ferdigheter, som for eksempel å gå ut og spise (Oskal 2006). I de neste avsnittene vil ulike gruppetiltak bli belyst. Dette er tiltak som blant annet kan hjelpe elever med innagerende atferd med å kontrollere sine følelser og forbedre sin sosiale kompetanse.

Det vil sannsynligvis være hensiktsmessig å velge program ut ifra elevens vansker. Hvis det er en eller flere elever som læreren merker at forsvinner litt i klassen, men som tør å snakke i noen settinger, kan det kanskje virke hensiktsmessig å bruke et program for hele klassen, for å skape et trygt klassemiljø. Hvis det derimot er en eller flere elever som har større vansker, kan det kanskje være mer hensiktsmessig med mindre grupper, for å skape mest mulig trygghet.

7.7.1 Jentegrupper

I Norge har det blitt prøvd ut gruppetiltak for å hjelpe elever som sliter med sosial angst og sjenertethet. Flaten (2006) beskriver et prosjekt med jentegrupper som ble prøvd ut over et år med jenter med sosial angst. De fem tenåringsjentene som deltok i prosjektet hadde tilbaketrukket temperament, i kombinasjon med andre vansker. En av jentene hadde diagnosen selektiv mutisme, en annen hadde synsvansker og tre hadde språklige lærevansker. De viste også tegn til depresjon og angst. Når de ble med på prosjektet hadde jentene først og fremst vansker med samhandling, slik som problemer med å bli kjent med nye personer, problemer med selvhevdelse, å snakke i grupper, samt danne og opprettholde vennskap. Med utgangspunkt i disse vanskene ble samhandling det sentrale fokusområdet. Med dette var det tenkt å gi jentene erfaringer med det å arbeide i gruppe og å lære seg å forholde seg til andre, slik at de kunne bedre sine sosiale ferdigheter (Flaten 2006).

Man baserte øvelser på kognitiv atferdsterapi, og i starten var det mye individuelle øvelser som omhandlet ønsker som jentene hadde og hvordan de kunne nå sine mål. Trygghet var en viktig faktor og derfor begynte man først med aktiviteter i gruppe slik at jentene følte seg trygge. Møtene ble planlagt slik at jentene visste hva som skulle skje. De var alltid på samme sted og startet på samme måte, ved at alle som deltok gikk frem og skrev navnet sitt på en tavle og sa det høyt til gruppen. Lederne i gruppen fungerte som rollemodeller og forklarte og viste hvordan øvelsene skulle gjennomføres. Det ble arbeidet med mimeøvelser,

kroppsspråkøvelser og samtaler som omhandlet følelser. Deretter fikk jentene tenke over hvordan de hadde klart øvelsene og hva de tenkte om fremtiden. De fikk så skrive ned sine tanker i en skrivebok som de fikk med seg hjem på slutten av prosjektet. Man brukte også avspenningsøvelser på hvert møte (Flatén 2006).

På slutten av prosjektet fikk lærere, foreldre og jentene selv på nytt fylle ut skjema om sine vansker. Generelt, rapporterte lærere og foreldre om mindre problemer etter prosjektet enn før, men dette var omvendt for jentene. Flatén (2006) mener dette kan komme av at jentene kan ha blitt mer bevisst på sine vansker og at det er blitt lettere for dem å kjenne igjen problemene. Lederne i gruppene mente det ble mer interaksjon i gruppen etter hvert, både mellom ledere og elever og elevene imellom. Ingen av vanskene som ble rapportert etter prosjektet var alvorlige nok til å klassifiseres som klinisk signifikante, men foreldre rapporterte fortsatt om internaliserte vansker. Skolen rapporterte om sosiale vansker for tre av jentene, men disse var heller ikke klinisk signifikante. En av jentene ble rapportert av lærerne som å ikke lenger å ha noen vansker, selv om hun tidligere hadde hatt både faglige og sosiale vansker. Dette kan henge sammen med at hun byttet skole når hun begynte på videregående, noe som hun selv mente var positivt. Også en av de andre jentene byttet skole og mente at dette var en positiv opplevelse (Flatén 2006). Det kan tenkes at det er lettere for en elev å kvitte seg med sitt "stempel" som sjenert og tilbaketrukken hvis han/hun bytter skole eller klasse. Når ingen kjenner eleven kan han/hun få en ny sjanse til å gi et annet inntrykk av seg selv, og de trenger ikke lenger å leve opp til rollen som stille og sjenert.

7.7.2 Andre gruppetiltak

Som tidligere vist er sosial interaksjon og relasjonsbygging vanskelig for innnagerende elever, noe som kan komme av manglende sosial kompetanse eller av at de ikke tør å bruke denne kompetansen. Derfor kan programmer som skal gi elevene mulighet til å tilegne seg denne kunnskapen hvis de mangler den, eller øve seg på å bruke den, være til hjelp.

"Dette er mitt valg 1 og 2" er et program for elever i 1-4 klasse og 5-7 klasse, som skal hjelpe elever med å utvikle sosial kompetanse og evne til å kunne ta ansvar for sine egne beslutninger. Programmet er også ment å virke forebyggende og å skape et godt klassemiljø, gjennom å fokusere på omsorg, fellesskap, samhandling og kommunikasjon. Det bygger på en humanistisk, pedagogisk psykologi og vektlegger barnets verdivalg. Arbeidsmåtene som

brukes i dette programmet er blant annet lek og rollespill, og det fokuseres på kognitive ferdigheter (Oskal 2006).

“Du og jeg og vi to” er et annet program for barn på barneskolen som også skal hjelpe barn med å utvikle sosial kompetanse. Her fokuseres det på empati, prososial atferd, selvkontroll, selvhverdelse, lek, glede og humor for å fremme barnets positive selvoppfatning. Gjennom programmet skal man kunne koble de nasjonale målene og planene på skolen opp mot den egne virksomheten og planleggingen. Metodene som brukes i programmet er observasjon av elevene, modellering, problemløsningsstrategier og strategier for vurdering av barnas sosiale kompetanseutvikling. Dette er den strukturerte delen av programmet hvor det fokuseres på den voksnes rolle i hverdagsaktiviteter. Programmet har også en ustrukturert del, som tar utgangspunkt i ulike fortellinger for barn som kan fungere som tema for samtale (Oskal 2006).

KREPS er et program som har fokus på utvikling av sosial kompetanse hos både innagerende og utagerende elever. Elevene skal i dette programmet lære å håndtere sosiale situasjoner og skal fungere som en hjelp for læreren i arbeid med elever med samspillsvansker (Oskal 2006). Programmet kan også brukes av andre elever for å utvikle sosial kompetanse. Gjennom programmet får elevene øve på problemløsning, sosial dyktighet, forsterkning av verdier, å mestre følelser, kreativ og kritisk tenkning og selvhverdelse. Øvelsene som brukes er rollespill, tankeeksperimenter og løsning av problemer. De voksne som skal lede gruppen får opplæring i en periode på to uker og får følge opp dette med daglige møter (Ogden 2007).

Disse programmene fokuserer alle på sosiale kompetanse, og retter seg ikke bare mot innagerende elever. Det kan tenkes at det, gjennom å bruke et slikt program i hele klassen, er mulig å hjelpe innagerende elever til å begynne å interagere med de andre på en naturlig måte. For noen som hele tiden har vært stille og tilbaketrukket i klassen kan det kanskje være vanskelig å bryte mønsteret og plutselig begynne å snakke med de andre. Å arbeide med sosial kompetanse sammen i klassen kan gi den innagerende eleven en mulighet til å begynne å delta sosialt på en mer trygg og forutsigbar måte.

Noen programmer som er rettet mot elever med emosjonelle vansker er Friends og SMART. Et av de beste programmene skal være Friends som skal hjelpe barn mellom 7-11 år, som lider av angst og depresjon. Programmet kan brukes både som forebygging på skolen og ved klinikker, og det tar utgangspunkt i kognitive, fysiologiske og atferdsmessige prosesser som

påvirker angst. Øvelsene i programmet skal hjelpe barnet med å gjenkjenne angstfølelsene og deretter lære barnet hvordan han/hun kan mestre disse. Barnet skal under tiden som programmet pågår nærme seg situasjoner de frykter, for å gradvis komme over sin frykt. De skal også lære seg å løse problemer, samt sette opp mål for seg selv og lære hvordan de kan nå disse målene. Ulike studier som er gjort, på både grupper og individer, har vist at programmet har en effekt i form av mindre symptomer på angst og depresjon, og det anbefales av Verdens Helseorganisasjon (Oskal 2006).

Et program som ligner på Friends er SMART, som også er et program som rettes mot barn med angst og depresjon. Det fungerer også slik at barnet gjennom å få informasjon om angst og depresjon, og hva som kan utløse det, kan bli mer bevisst sine egne følelser. De lærer her hvordan de kan gjenkjenne disse følelsene og selv forebygge dem. I likhet med Friends, bygger også dette programmet på kognitiv atferdsterapi, og det har vist seg å ha gode effekter (Oskal 2006).

Det som kan være problematisk med programmer i mindre gruppe er at det kan være vanskelig for de innagerende elevene å overføre kunnskapen til sammenhenger utenfor gruppen (Marchant, Solano, Fisher, Caldarella, Young & Renshaw 2007). Den lille gruppen kan føles trygg for den innagerende, men han/hun tør kanskje ikke å sette sine kunnskaper på prøve i klasserommet dersom han/hun ikke føler seg trygg med de andre elevene. Lund (2004a) mener at hvis ikke kunnskapen og erfaringene som eleven lærer i gruppen blir fulgt opp når de kommer tilbake til klassen, så kan et slikt tiltak virke stigmatiserende. Det kan derfor være gunstig å arbeide for å forbedre det sosiale miljøet i klassen.

Ogden (2007), viser til Schneider (1993), som har sammenstilt evalueringer av undervisning i sosial kompetanse hvor slike programmer inngikk. De metodene som viste seg å ha mest positiv effekt var modellering og veiledning i forhold til sekundær forebygging av problemer, og at de som hadde størst utbytte av slike tiltak var tilbaketrukne elever. Ogden (2007) viser også til Weissberg (1997), som har sammestilt fire hovedfunn fra evaluering av programmer som skal styrke sosial kompetanse. Programmene som viste seg å være mest effektive var de som skulle styrke elevens kognitive, affektive og atferdsmessige ferdigheter, og som fremmer prososiale holdninger, verdier og normer. De gir informasjon om sosiale og helsemessige områder og dette lærer elevene gjennom metoder som engasjerer de. De fremmer også positiv atferd i naturlige situasjoner og forandrer kommunikasjonen mellom elever og voksne i forhold til problemer. Effektive programmer består av intervensjoner med ulike deler som går

over lenger tid og som berører flere mennesker som er sammen med barnet, både på skolen og i hjemmet. Det siste funnet, var at effektive programmer legger til rette for en systematisk og samordnet igangsetting av slike programmer, fordi de består av en systemomfattende policy, praksis og infrastruktur (Ogden 2007).

7.7.3 Fordeler med grupper

Hva er så fordelene ved å arbeide med innagerende elever i gruppe? Brunland og Eikbu (1992) nevner en rekke fordeler ved grupper. Det kan gi deltakerne en sjanse til å øve på å håndtere situasjoner som kan oppstå i virkeligheten. Dette kan gjøres realistisk, slik at det blir lett å overføre til virkeligheten. Gruppen kan representere en liten utgave av samfunnet som gir trygge rammer for å utforske ulike måter å opptre på. I gruppen kan den innagerende eleven få støtte og hjelp, og trenger ikke å være redd for å få negative tilbakemeldinger. Dette kan lederen for gruppen styre gjennom å lage regler om at tilbakemeldinger skal være positive, noe som gjør det mulig å svekke og styrke atferd. Treningen blir også tilpasset den enkelte og det er lov å feile. Deltakerne får oppleve at de ikke er alene om sine vansker, gjennom å dele sine opplevelser med hverandre. Gruppetreningen gir mulighet for modellering gjennom at den innagerende har flere modeller i gruppen som han/hun kan se etter. Dette innebærer større sannsynlighet for at den innagerende ser atferd hos andre som han/hun kan imitere og bruke i virkeligheten. Alle deltakerne er med og samhandler, enten de er med og spiller rollespill eller er med som aktive observatører som gir tilbakemeldinger. Det å samarbeide på denne måten krever et visst ansvar av den innagerende eleven til å gjøre noe med sine vansker for å hjelpe andre. Gruppen har et felles mål som gjør at det blir vanskelig for den enkelte å være passiv (Brunland og Eikbu 1992). Hvis den innagerende har store vansker kan det tenkes at han/hun fortsatt holder seg stille, selv om gruppen har et mål, men han/hun kan kanskje vise deltakelse gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Det vil sannsynligvis være viktig å også oppmuntre slike små fremskritt på en diskret måte. Dette for ikke å trekke all oppmerksomhet til eleven, noe som kan tenkes å være ubehagelig. Som tidligere nevnt, kan smil og nikk fra lederen/læreren vise eleven at han/hun blir sett.

Til slutt, nevner også Brunland og Eikbu (1992) at det er mer spennende å trene i en gruppen enn å være alene. Gruppen gir elevene mulighet til å delta i et sosialt fellesskap hvor de kan prøve ut sine idéer som de kanskje ikke tør å prøve ut i virkeligheten. De har også mulighet for å hjelpe andre gjennom å være modeller, noe som kan tenkes å styrke selvfølelsen.

Gjennom slike grupper synes den innagerende å få den sosiale læringen som ellers er vanlig å få gjennom vennegjengen og i klassen. Den sosiale innlæringen intensiveres gjennom de sosiale øvelsene i gruppen.

7.8 Støtte fra jevnaldrende uten vansker

Det finnes også programmer som skal hjelpe innagerende elever der medelever uten vansker spiller en viktig rolle. Marchant m.fl. (2007) gjennomførte en studie av tiltak som omfattet sosial ferdighetstrening, støtte fra en jevnaldrende, samt selvkontroll forbundet med positiv forsterkning. De mener at problemer med tidligere studier som er gjort med tilbaketrukne elever har vært at de er vanskelige å generalisere til naturlige settinger. Med sin ”pakke” med tiltak hadde de derfor håp om å forbedre positiv interaksjon hos elevene i friminuttet. Det ble lagt til en fase i starten av prosjektet som var ledet av voksne, noe som forandret noe av den opprinnelige meningen med prosjektet. Man fant dog at ”pakken” bidro til økt positiv sosial interaksjon for elevene. Foreldre og lærere rapporterte også om at tiltakene som ble gjort hadde positiv effekt på atferden i klasserommet og i hjemmet. Det var vanskelig å vite hvilke av komponentene som hadde størst effekt, men man fant noen mønstre. Kombinasjonen av instruksjon i sosiale ferdigheter, læring av selvkontroll ledet av voksne og et system for forsterkning viste seg å være mer effektivt enn en lignende kombinasjon hvor en medelev var leder. De poengterer dog at denne effekten kan komme av kombinasjonen av ulike tiltak og trenger derfor ikke å ha så mye å gjøre med hvorvidt det var en voksen eller en medelev som ledet. De innagerende elevene rapporterte at de ikke var komfortable med sine medelever som ledere, og medelevene som ledet likte heller ikke å være sammen med de innagerende elevene. Marchant m.fl. (2007) mener derfor at det er like viktig å velge ut riktige partnere, som det er å finne riktig tiltak. Dette viser igjen hvor viktig trygghet er for innagerende elever. Hvis de ikke føler seg trygge kan de kanskje trekke seg enda mer tilbake. Det som kan tenkes å være problematisk er hvis de innagerende elevene føler at slike tiltak er til for å få dem mer utadvendte, og at andre er sammen med dem for å være snille. Det kan oppleves som at denne interaksjonen er påtvunget. Marchant m.fl. (2007) mener fremtidig forskning bør undersøke studier på tiltak hvor man bruker selvkontroll og forsterkning, der den innagerende eleven selv overvåker sitt selvkontrollprogram og forsterkning.

Deltakerne i studien synes derimot at det var positivt med sosial ferdighetstrening og opplevde dette som en fordel når de skulle ta kontakt med andre elever. Disse funnene er med

på å styrke tidligere forskning om sosial ferdighetstrening som et effektivt tiltak når det gjelder å fremme sosial interaksjon for innagerende elever. Studien fokuserte også på selvkontroll for å bytte ut uønsket atferd med ønsket atferd. Elevene rapporterte at de likte å få belønning for å sette seg mål og for å skaffe seg venner. Marchant m.fl. (2007) viser til en studie av Christesen, Young og Marchant (2004), som fant at selvkontroll, i kombinasjon med positive tilbakemeldninger fra jevnaldrende, har en effekt på positiv atferd i klasserommet, både når det gjelder innagerende og utagerende elever.

Mathews, Fawcett og Sheldon (2009) har studert hvilken påvirkning en jevnaldrende fadder og sosial ferdighetstrening kan ha for interaksjon hos barn som er blitt utsatt for omsorgssvikt. Mange barn som er blitt utsatt for omsorgssvikt har atferdsproblemer og er sosialt isolerte og tilbaketrukne. Elevstøtte som oppstått gjennom fadderordninger eller andre former for tiltak, hvor elever uten vansker kan bidra, har vist seg å ha effekt ved å forbedre sosial interaksjon. Denne typen tiltak blir kalt for RPT, som står for ”resilient peer training”. Chazan m.fl. (1998) viser til tiltak hvor innagerende elever får hjelp av andre elever som er mer modne og utadvendte. De refererer til en undersøkelse av Furman, Rahe og Hartup (1979), som viste hvordan det å sette tilbaketrukne elever sammen med andre i par kan fungere bra. 24 tilbaketrukne elever ble først satt sammen med yngre elever, deretter sammen med jevnaldrende og til slutt uten noen. Det som viste seg å ha størst effekt på de tilbaketrukne elevenes sosiale evner var når de ble satt sammen med yngre elever. Sammen med de yngre elevene fikk de større mulighet til å initiere kontakt og hjelpe andre, enn de fikk når de var sammen med jevnaldrende. Det at en eldre innagerende elev får muligheten til å hjelpe en yngre elev kan i stor grad være med på å øke selvtilliten hans/hennes (Chazan m.fl.1998).

7.9 Oppsummering

Elever med innagerende atferd kan ha andre behov og kan trenge en annen tilrettelegging enn andre elever i skolen. Det synes som om de selv ønsker å bli mer synlige i klassen og de bør derfor få hjelp til å bli mer delaktige, både i sin egen læringsprosess og når det gjelder sosiale relasjoner.

For innagerende elever vil det å oppleve anerkjennelse kunne være et viktig behov. Læreren kan gi eleven anerkjennelse gjennom å lytte, forstå, akseptere og tolerere, og bekrefte. En anerkjennende relasjon mellom lærer og elev gir eleven mulighet til å se at deres virkelighet

og selvforståelse er likeverdig (Schibbye 2002). Gjennom elevsamtalen vil læreren få muligheten til å bli kjent med eleven og elevens forutsetninger, og kan på den måten legge bedre til rette for mestringsopplevelser. Å oppleve mestring vil være av stor betydning for elevens selvoppfatning. Selv om det er lagt til rette for en god lærer-elev relasjon vil hvordan eleven trives i klassen spille en stor rolle. Et trygt klassemiljø kan gjøre eleven mer komfortabel og våge mer. Det vil derfor være viktig at læreren legger til rette for et godt klassemiljø gjennom å være klar på hva som forventes av atferd.

Innagerende elever kan bære på mange vanskelige følelser, og eleven bør få hjelp til å håndtere disse følelsene. Ved å lære om følelser kan eleven forstå og identifisere sine egne følelser og lære at alle mennesker fungerer ulikt når det gjelder å uttrykke følelser (Haugen 2008). Et annet tiltak som har vist å ha positive effekt for innagerende elever er gruppetiltak. I mindre grupper kan de innagerende elevene få mulighet til å prøve seg på forskjellige aktiviteter i trygge omgivelser. I gruppene kan elevene få hjelp til å utvikle sosial kompetanse og håndtere og mestre vanskelige følelser. Gjennom slik trening får eleven et mer tilpasset opplegg. Gruppene gir også eleven muligheten til å delta i et sosialt fellesskap der de kan dele følelser og opplevelser med andre (Brunland & Eikbu 1992, Ogden 2007) .

8 Oppsummering

I dette kapittelet vil vi forsøke å knytte teorien og drøftingen i oppgaven opp mot problemstillingen vår og forskningsspørsmålene våre, og oppsummere det vi mener er det viktigste som har kommet frem i oppgaven. Vår problemstilling er:

”Hva er innagerende atferd og hvordan kan det tilrettelegges for elever med innagerende atferd i skolen?”

For å utdype problemstillingen har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hva er innagerende atferd og hvordan kommer atferden til uttrykk?
2. Hvilken betydning har sosial interaksjon for barn med innagerende atferd?
3. Hvilke behov har elever med innagerende atferd når det gjelder inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, og hvilke tiltak kan iverksettes?

Når det gjelder atferdsproblemer har den utagerende atferden fått mer oppmerksomhet av forskere, teoretikere, lærere og foreldre enn den innagerende atferden har fått. Dette til tross for at flere undersøkelser har vist at innagerende atferd hos barn og unge forekommer omtrent like ofte som utagerende atferd (Nordahl m.fl. 2005). Lund (2008) påpeker at når den innagerende atferden går utover læring og sosialt liv, blir det et atferdsproblem, like alvorlig som den utagerende atferden. Det vil derfor være viktig å identifisere den innagerende atferden og finne ut hvordan det på best mulig måte kan tilrettelegges for disse elevene i skolen.

Den finnes ingen entydig definisjon på hva innagerende atferd er. Atferdsspekteret er stort, og det kan gå fra normalt reserverte barn til atferd forbundet med alvorlige emosjonelle vansker (Chazan m.fl. 1998). Typiske kjennetegn på den innagerende atferden er sjenanse, tilbaketrukkethet og ensomhet. Disse kjennetegnene trenger nødvendigvis ikke være vedvarende, men i noen tilfeller kan de predikere mer alvorlige innagerende vansker senere i barndommen og ungdomsalderen. Blant de mer alvorlige innagerende vanskene klassifisert som diagnoser finner man blant annet selektiv mutisme, sosial fobi og depresjon.

Fordi atferdsspekteret er så stort kan det være vanskelig å vite når den innagerende atferden er så alvorlig at en bør gripe inn. Det vil også kunne være vanskelig å forenes om en

forståelsesmåte og en arbeidsmåte fordi det er en gruppe elever med ulik grad av problemer og behov.

Det finnes mange ulike forklaringer på hvorfor noen barn blir innagerende. En av forklaringene som er vektlagt i denne oppgaven omhandler ulikheter i temperament. Temperament kan forklares som en biologisk disposisjon for en viss type følelser eller atferd. Disse medfødte disposisjonene kan for eksempel gjøre at barnet reagerer med tilbaketrekking i møte med nye situasjoner (Kagan & Snidman 2004). Temperamentet danner utgangspunktet for den interaksjonsprosess som individet har med miljøet og som danner grunnlag for personligheten (Kagan, Reznick & Snidman 1990, Janson og Mathiesen 2008). Disse ulikhetene i temperament har gjort at forskere har prøvd å dele inn ulike temperamentstyper i grupper, slik som tilbaketrukne og ikke-tilbaketrukne, lett temperament og vanskelig temperament, og de som bruker lenger tid på å tilpasse seg (Kagan 2004, Thomas & Chess 1996). Ifølge Steinmetz (1994) er det sannsynlig at de systemer i hjernen som er koblet til emosjoner er forbundet med temperament. De emosjonelle komponentene ved temperamentet utgjør tre aspekter: forskjeller i disposisjon for å velge emosjonell tilstand, forskjeller i intensitet i denne tilstanden og forskjeller i evne til å kunne regulere dem. Forskning har vist at blant annet dopamin, acetylkolin og serotonin kan påvirke emosjonelle tilstander som angst, uro og depresjon (Kagan 2004). Forklaringer som dette kan være med på å belyse at innagerende atferd kan være like alvorlig som utagerende atferd, og at en trolig ikke bør innta en ”vent-å-se” holdning til slike vansker.

Miljøet rundt barnet spiller også en betydningsfull rolle for utviklingen av barnets atferd. Systemteori handler om hvordan miljø og individ påvirker hverandre og kan være med på å belyse mulige faktorer i miljøet som kan komme til å påvirke barnet. Faktorene kan være familien, samfunnet, sosiale prosesser, kognitiv utvikling, skolen, læreren, venner og fattigdom (Bø 2000). Systemteori kan bidra til en mer helhetlig forståelse fordi det kan gi et innblikk i alle faktorene som kan påvirke barns atferd, og i dette tilfellet innagerende atferd. Forklaringer som blir tatt opp i litteratur som mer spesifikt omhandler innagerende vansker omfatter tilknytning og oppdragelsesstil. Tilknytningsteoretikerne ser på barnets første tilknytning som svært viktig for personlighetsutviklingen og for senere relasjoner. Om barnet opplever en utrygg tilknytning til sin omsorgsperson, vil det ifølge tilknytningsteoretikerne kunne oppleve verden som et farlig sted og bli usikker i møte med andre (Lund 2004a). Dette kan være med på å øke mulighetene for at et barn blir innagerende. En annen oppfattelse har

vært at foreldres oppdragelsesstil kan være med på å øke sjansene for at barnet utvikler innagerende atferd. Det er funnet at psykologisk kontroll fra foreldrene kan føre til innagerende atferd, fordi foreldrene ikke er oppmerksomme eller responsive nok på barnets behov (Barber m.fl. 1994).

Det ser ut som om både spørsmålet om hva innagerende atferd er, og hvorfor noen barn blir innagerende, er komplekse spørsmål og er vanskelige å svare på. Det synes som om atferden kan være et resultat av medfødte disposisjoner for denne typen atferd, et resultat av interaksjon med miljøet og/eller ulike betingelser i omgivelsene. Dette vil sannsynlig være viktig å ta i betraktning når det gjelder å finne de beste tiltakene, fordi det innebærer at innagerende atferd kan være uttrykk for ulike former av vansker som gir ulike behov for tilrettelegging.

For å finne ut hvilken betydning sosial interaksjon har for barn med innagerende atferd er det blitt redegjort for modellering som er en viktig komponent i sosial kognitiv teori. Sosial kognitiv teori er en av mange teorier som omhandler hvordan vi lærer, og det blir lagt vekt på at miljø, atferd og individ har en gjensidig påvirkning på hverandre (Bandura 1977). Modellering handler om at barnet lærer gjennom å observere andres atferd og konsekvensene denne atferden får (Gundersen & Moynahan 1995), og synes å være aktuell i forhold til barn med innagerende atferd. Innagerende barn deltar i mindre grad enn andre barn i det sosiale fellesskapet, noe som vil kunne gi dem færre sjanser til sosial læring. For å kunne danne gode sosiale relasjoner og meddele sine behov til andre trengs sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Dette vil på lenger sikt ha mye å si for kvaliteten på de sosiale relasjonene (Ogden 2007). For innagerende barn kan mangelen på sosial samhandling gjøre at de ikke får utviklet sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Det er mulig at de har kunnskap om hvordan de skal handle i sosiale sammenhenger, men at de skiller seg i hvordan de oppfatter sin egen effektivitet når det gjelder dette (Bandura 1982).

Vennskap spiller en viktig rolle for innagerende barn og kan spille en betydelig rolle for den sosiale og emosjonelle utviklingen. I en kontekst med jevnaldrende gis barnet mulighet til å utvikle viktige ferdigheter som perspektivtaking, sosiale ferdigheter og problemløsningsevner (Rubin & Coplan 2004). Vennskap har vist seg å kunne forandre attribusjonen og handlingsstrategiene til de innagerende elevene ved at de tenker mindre negativt om seg selv når de er sammen med venner (Burgess m.fl. 2006). Vennskap har også vist seg å kunne fungere som en buffer mot sosial isolasjon og mistilpasning (Laursen m.fl. 2007), og en vil

derfor kunne se hvorfor det er viktig for innagerende barn å utvikle relasjoner til jevnaldrende. En annen relasjon med stor betydning for innagerende barn er relasjonen til lærer. For å utvikle sosial kompetanse trenger barn ofte tilrettelegging og veiledning fra voksne (Pape 2001). Det kan være vanskelig for elever som er innagerende å danne en nær relasjon til læreren, men det kan altså være av stor betydning at de gjør det. Et godt forhold til læreren kan fungere som en positiv faktor for både sosial og akademisk utvikling (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009).

Modellering danner bakgrunn for flere sosial kompetanse og sosiale ferdighetsprogrammer, fordi mange ser på det som en av de grunnleggende måtene å lære på (Gundersen & Moynahan 1995). Sosiale relasjoner spiller en vesentlig rolle for barns utvikling, og dermed er det viktig at barn som sliter med sosiale relasjoner, slik som barn med innagerende atferd, får mulighet til å få hjelp med dette.

For å kunne gå inn på konkrete tiltak for hvordan man kan tilrettelegge for de innagerende elevene på best mulig måte, vil det være viktig å finne ut hvilke behov de har når det gjelder inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I dag har skolen fokus på at alle elever skal få sine behov ivaretatt, føle seg som en del av fellesskapet og delta og lære sammen med andre. For innagerende elever som synes det er vanskelig å få oppmerksomhet i klasserommet kan skolens krav til samarbeid og muntlig deltakelse gjøre at disse elevene faller utenfor. Fordi deres behov kanskje ikke er like synlige, kan det være vanskelig for lærere å være oppmerksomme på deres situasjon. Den innagerende atferden kan hindre læring, og gjøre at eleven faller etter de andre. Det kan være vanskelig å vite om den innagerende atferden er årsaken til de faglige vanskene, eller om de eventuelle faglige vanskene er årsaken til atferden. Uansett om eleven trenger spesialundervisning eller tilpasset opplæring vil det være like viktig at de innagerende elevene får hjelp, fordi de ellers vil risikere å utvikle både faglige og sosiale vansker (Lund 2004a).

Elever med innagerende atferd kan ha andre behov og kan trenge en annen tilrettelegging enn andre elever i skolen. Det synes som om de selv ønsker å bli mer synlige i klassen, og de bør derfor få hjelp til å bli mer delaktige, både i sin egen læringsprosess, og når det gjelder sosiale relasjoner. Anerkjennelse er et viktig begrep i denne sammenhengen, fordi det å bli sett og forstått vil være av stor betydning for disse elevene. Gjennom elevsamtalen kan den innagerende eleven få en mulighet til å forklare hvordan han/hun opplever sin situasjon og sammen med lærer diskutere mulige tiltak som kan gjøre hverdagen enklere. Det gir læreren

en god mulighet til å bli kjent med eleven og elevens forutsetninger, og gjør det dermed enklere å legge til rette for eleven og for mestringsopplevelser. Det vil også være viktig å legge til rette for et godt og trygt klassemiljø for at de innagerende elevene skal kunne tørre å delta i større grad. Å lære om følelser kan være et hensiktsmessig tiltak for disse elevene, som ofte har en uklar forståelse av følelser (Haugen 2008). Gjennom gruppeprogrammer kan den innagerende eleven få mulighet til å utvikle sin sosiale kompetanse, lære om følelser og bli mer delaktig i mindre, tryggere omgivelser.

Litteraturliste

Ainsworth, Mary D. Salter, Blehar, Mary C., Waters, Everett, Wall, Sally (1978): *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Avenevoli, Shelli, Knight, Erin, Kessler, Ronald C., Merikangas, Kathleen Ries (2008): "Epidemiology of depression in children and adolescents." I: *Handbook of Depression in Children and Adolescents*. Abela, John R. Z., Hankin, Benjamin L. (red.). New York: The Guilford press.

Bae, Berit, Waastad, Jan Erik (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, Albert (1982): "Self-efficacy mechanism in human agency." I: *American psychologist*, 37(2), 122-147. URL: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/37/2/122.pdf> (Lesedato: 09.03.2010).

Bandura, Albert (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Barber, Brian K., Olsen, Joseph E., Shagle, Shobba C. (1994): "Associations between parental psychological control and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors." I: *Child Development*, 65 (4), 1120-1136. Chicago: University of Chicago Press.

Bates, John E. (1989): "Concepts and measures of temperament." I: *Temperament in childhood*. Kohnstamm, Geldolph A., Bates, John E., Rothbart, Mary Klevjord (red.). Chichester: John Wiley & Sons.

Bennathan, Marion (2001): "Nurture groups." I: *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Visser, John, Daniels, Harry, Cole, Ted (red). Amsterdam: JAI.

Berg, Nina B. J. (2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Berg-Nielsen, Turid Suzanne (2008): "Barns biologisk baserte tilknytningsbehov" I: *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Kvello, Øyvind (red.). Oslo: Gyldendal.
- Booth, Tony (2003): "Inclusion and exclusion in the city; concepts and contexts." I: *Inclusion in the city: selection, school and community*. Potts, Patricia (red.). London: Routledge.
- Booth-Laforce, Cathryn, Oxford, Monica L. (2008): "Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: prediction from early parenting, attachment, and temperament." I: *Developmental psychology*, 44 (5), 1298-1313. URL: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid=2008-12114-011> (Lesedato: 15.02.2010).
- Bowlby, John (1984): *Attachment and loss: Volume 1. Attachment*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Brunland, Odd A., Eikbu, Kåre T. (1992): *Tren opp motet: sosial ferdighetstrening som forebyggende metode i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holberg, Jorun, Ekeberg, Torill Rønsen (2009). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, Jorun (1997): *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Burgess, B. Kim, Wojslawowicz, Julie C., Rubin, Kenneth H., Krasnor, Linda Rose, Booth-Laforce, Cathryn (2006): "Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter?" I: *Child Development*, 77 (2), 371-383. URL: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118725700/HTMLSTARTonDenied=/journal/118725700/abstract&CRETRY=1&SRETRY=0> (Lesedato: 02.03.2010).
- Bø, Inge, Løge, Inger Kristine (2009): Hva er bekymringsfull atferd? Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. URL: <http://saf.uis.no/forskning/article21297-668.html> (Lesedato: 14.04.2010).

Bø, Inge (2000): *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Center, David B. (1993): "What do regular class teachers think about emotional/behavior disordered students?" Paper presentert på "*the annual conference of the council for exceptional children*". (71st, San Antonio, April 5-9). URL: [http://newfirstsearch.oclc.org/WebZ/FSPage?pagetype=return frameset:sessionid=fsapp6-51912-g93us7lo-you7ew:entitypagenum=40:0:entityframedurl=http%3A%2F%2Fwww.eric.ed.gov%2Fcontentdelivery%2FServlet%2FERICServlet%3Faccno%3DED357592:entityframedtitle=ERIC:entityframedtimeout=15:entityopenTitle=:entityopenAuthor=:entityopenNumber=:](http://newfirstsearch.oclc.org/WebZ/FSPage?pagetype=return&frameset:sessionid=fsapp6-51912-g93us7lo-you7ew:entitypagenum=40:0:entityframedurl=http%3A%2F%2Fwww.eric.ed.gov%2Fcontentdelivery%2FServlet%2FERICServlet%3Faccno%3DED357592:entityframedtitle=ERIC:entityframedtimeout=15:entityopenTitle=:entityopenAuthor=:entityopenNumber=:) (Lesedato: 18.03.2010).

Chavira, Denise A., Shipon-Blum, Elisa, Hitchcock, Carla, Cohan, Sharon, Stein, Murray B. (2007): "Selective mutisme and sosial anxiety disorder: All in the family?" I: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46 (11), 1464-1472. URL: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B987N-4XKP95K-8&_user=674998&_coverDate=11%2F30%2F2007&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_acct=C000036598&_version=1&_urlVersion=0&_userid=674998&md5=b0ba32869b0172b726755ec187f106e2 (Lesedato: 12.01.2010).

Chazan, Maurice, Laing, Alice F., Davies, Diane, Phillips, Rob (1998): *Helping socially withdrawn and isolated children and adolescents*. London: Biddles Ltd, Guilford and King's Lynn.

Cline, Tony, Baldwin, Sylvia (2004): *Selective mutism in children*. London: Whurr Publishers.

Collins, Janet (1996): *The quiet child*. London: Cassell.

Côté, Sylvana M., Boivin, Michel, Lui, Xuecheng, Nagin, Daniel S., Zoccolillo, Mark og Tremblay, Richard E. (2009): "Depression and anxiety symptoms: onset, developmental course and risk factors during early childhood." I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1201-1208. URL: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/122454564/PDFSTART> (Lesedato: 06.05.2010).

Davidson, Richard J., Rickman, Maureen (1999): "Behavioral inhibition and the emotional circuitry of the brain." I: *Extreme fear, shyness and social phobia: origins, biological mechanisms, and clinical outcomes*. Schmidt, Louis A., Schulkin, (red). New York: Oxford University Press.

Ekeberg, Torill Rønsen, Buli-Holberg, Jorun (2005): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Elster, Jon (1989): *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Farstad, Anne-Lise, Tangen, Rita (2004): "Skravlebøtter" og "dagdrømmere": et pilotprosjekt om jenter og AD/HD. Oslo: Torshov kompetansesenter.

Flaten, Kirsten (2006): "Sjenanse. Barn og unge med sosial angst." I: *Spesialpedagogikk*, 71(8),4-8. Oslo: Utdanningsforbundet.

Folkman, Marie-Louise (1999): *Utagerende og innadvendte barn. Det pedagogiske samspillet muligheter i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Frønes, Ivar (2006): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fugelli, P. (1999): *Rød resept*. URL:
http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?&urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008082604012#&struct=DIV184. (Lesedato: 10.02.2010).

Greenhalgh, Paul (2001): "Ingredients of effective practice with pupils who have emotional and behavioural difficulties." I: *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Visser, John, Daniels, Harry, Cole, Ted (red.). Amsterdam: JAI.

Gresham, Frank M., Kern, Lee (2004): "Internalizing behavior problems in children and adolescents." I: *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. Rutherford Jr., Robert B., Quinn, Mary Magee, Mathur, Sarup R. (red.). New York: The Guilford Press.

Gundersen, Knut, Moynahan, Luke (1995): *Nettverk og sosiale ferdigheter*. Nærbø: Haugtussa forlag.

- Harris, Judith Rich (1998): *The nurture assumption – why children turn out the way they do*. London: Bloomsbury.
- Haugen, Richard (2008): "Hvordan man kan hjelpe barn og unge med angstlidelser og stemningslidelser?" I: *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, Richard (2000): "Elever med særskilte opplæringsbehov." I: *Barn og unges læringsmiljø*. Haugen, Richard (red.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hofman, Stefan G., Barlow, David H. (2002): "Social Phobia (Social anxiety disorder)" I: *Anxiety and its disorders. The nature and treatment of anxiety and panic*. 2. utgave. Barlow, David H. (red.). New York: The Guilford Press.
- Holmes, Jeremy (1993): *John Bowlby and attachment theory*. London: Routledge.
- Horner, Sherri L., Bhattacharyya, Srilata, O'Connor, Evelyn A. (2008): "Modeling: It's more than just imitation." I: *Childhood Education*, 84 (4), 219-222. U.S.A: Association for Childhood Education International.
- Håstein, Hallvard, Werner, Sidsel (2004): *Men de er jo så forskjellige!* Oslo: Abstrakt Forlag.
- Iversen, Lena Godnes, Lønberg, Lise Marit, Oskal, Solveig (2006): "De usynlige elevene – teori og bakgrunn." I: *Spesialpedagogikk*, 71(8), 22-29. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Janson, Harald, Mathiesen, Kristin S. (2008): "Temperament profiles from infancy to middle childhood: development and associations with behavior problems." I: *Developmental psychology*, 44(5), 1314-1328. URL: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/44/5/1314.pdf> (Lesedato: 12.01.2010).
- Johansen, Kristel Bye (2009): "Inkludering og atferdsproblemer." I: *Spesialpedagogikk*, 5, 37-41. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Juul, Jesper, Jensen, Helle (2003): *Fra lydlighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kagan, Jerome, Snidman, Nancy (2004): *The long shadow of temperament*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Kagan, Jerome, Snidman, Nancy, Arcus Doreen, Reznick, Steven J. (1994): *Galen's Prophecy: temperament in the human nature*. New York: Basic books.

Kagan, Jerome, Reznick, Steven J., Snidman, Nancy (1990): "The temperamental qualities of inhibition and lack of inhibition." I: *Handbook of developmental psychopathology*. Lewis, Michael & Miller, Suzanne M. (red.). New York: Plenum Press.

Keogh, Barbara K. (2003): *Temperament in the classroom*. Baltimore, Maryland: P H Brookes.

Kristensen, Hanne (2005): "Taushet er også tale: Selektiv mutisme hos barn og unge." I: *Se meg!: årsrapport om barn og unges psykiske helse / organisasjonen Voksne for barn*.

Piotrowska, Malgorzata, Befring, Edvard, Talseth, Randi, Veia, Ingeborg (red.). Oslo: Voksne for barn.

Kvelling, Øyvind (2008): "Sentrale begreper i sosialiseringsteorier" I: *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Øyvind Kvelling (red.). Oslo: Gyldendal.

L06: Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen (2006): Utdannings- og Forskningsdepartementet.

L97: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997): Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.

Lane, Christopher (2007): *Shyness – How normal behavior became a sickness*. New Haven: Yale University Press.

Laney, Marti Olsen (2004): *Fordelen ved at være indadvendt i en udadvendt verden*. Valby: Borgen.

Laursen, Brett, Aunola, Kaisa, Nurmi, Jari-Erik, Bukowski, William M. (2007): "Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children." I: *Child Development*, 78 (4), 1395-1404. URL:

<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/117957347/HTMLSTART?onDenied=/journal/117957347/abstract> (Lesedato: 02.03.2010).

Limstrand, Kirsten Margrethe (2006): *Elevsamtalen. En kilde til dannelse og vekst*, 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Lopez-Duran, Nestor L., Hajal, Nastassia J., Olson, Sheryl L. , Felt, Barbara T. , Vazquez, Delia M. (2009): "Individual differences in cortisol responses to fear and frustration during middle childhood." I: *Journal of experimental child psychology*, 103 (3), 285-295. URL: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6WJ9-4W68F4N-2-5&_cdi=6873&_user=674998&_pii=S0022096509000605&_orig=search&_coverDate=07%2F31%2F2009&_sk=998969996&_view=c&_wchp=dGLzVlzzSkzk&md5=3fef4f8f956b89890b43f4bdd8771c99&ie=/sdarticle.pdf (Lesdato: 02.03.2010).

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven).

Kunnskapsdepartementet. URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>. (Lesdato: 04.03.2010).

Lund, Ingrid (2010): "Det stille atferdsproblemet -i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet" I: *Spesialpedagogikk*, 75(1), 4-9. Oslo: Utdanningsforbundet.

Lund, Ingrid (2008): *Stille barn sliter på skolen*. Aftenposten.no. URL: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2366764.ece> (Lest: 20.01.2010)

Lund, Ingrid (2006): "Opplevelsen av å ikke høre til." I: *Spesialpedagogikk*, 71(8), 9-13. Oslo: Utdanningsforbundet.

Lund, Ingrid (2004a): *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*.Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, Ingrid (2004b): "Anerkjennelsens kunst." I: *Spesialpedagogikk*, 4, 30-35. Oslo: Utdanningsforbundet.

Lønberg, Lise Marit (2006): "Risikofaktorer og beskyttende faktorer knyttet til innagerende atferd." I: *Spesialpedagogikk*, 71(8), 40-43. Oslo: Utdanningsforbundet.

Marchant, Michelle R., Solano, Brock R, Fisher, Adam K., Caldarella, Paul, Young, Richard K., Renshaw, Tyler (2007): "Modifying socially withdrawn behavior: a playground intervention for students with internalizing behaviors." I: *Psychology in the schools*, 44(8), 779-794. URL: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/116325659/abstract> (Lesdato: 04.02.2010).

Markussen, Eifred, Strømstad, Marit, Carlsten, Tone Cecilie, Haussätter, Rune, Nordahl, Thomas (2007): "Inkluderende spesialundervisning. Om utfordringene innenfor

spesialundervisningen i 2007.” I: *Rapport nr.1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet/2007*. Oslo: NIFU Step.

Marschhäuser, Per (2007): “Motivasjon og læringsmiljø.” I: *Vi har prøvd alt!* Vold, Elin Kragset & Saltveit, Vibeke (red.). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Mathews, Therese L., Fawsett, Stephen B., Sheldon, Jan B. (2009): “Effects of a peer engagement program on socially withdrawn children with a history of maltreatment.” I: *Child & family behavior therapy*, 31(4), 270-291. URL: http://pdfserve.informaworld.com/476776_751315987_917152257.pdf (Lesedato: 22.04.2010).

Meichenbaum, Donald (1977): *Cognitive-behavior modification, an integrative approach*. New York: Plenum Press.

Morris, Richard J., Shah, Ketki, Morris, Yvonne P. (2002): “ Internalizing behavior disorders.” I: *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioural disorders*. Lane, Kathleen L., Gresham, Frank M., O`Shaughnessy, Tam E. (red.). U.S.A.: Allyn & Bacon.

Morris, Tracy L. (2001): “Social Phobia.” I: *The developmental psychopathology of anxiety*. Vasey, Michael W., Dadds, Mark R. (red.). Oxford: University Press.

Nadeau, Kathleen G., Littman, Ellen B., Quinn, Patricia Q. (2002): *Flickor med AD/HD*. Lund: Studentlitteratur.

Nadeau, Kathleen, Quinn, Patricia (2002): ”The history of AD/HD – an unexamined gender bias.” I: *Gender issues and AD/HD. Research, diagnosis and treatment*. Quinn, Patricia O., Nadeau, Kathleen G. (red.). U.S.A.: Advantage Books.

Nordahl, Thomas, Dobson, Stephen (2009): “Forskning og praksis - en introduksjon til utviklingsarbeid i skolen” I: *Skolen og elevenes forutsetninger*. Nordahl, Thomas, Dobson, Stephen (red.). Vallset: Opplandske bokforlag.

Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje, Tveit, Arne (2005): *Atferdsproblemer blandt barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, Thomas (2000): *En skole -to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Ogden, Terje (2007): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Oskal, Solveig K. (2006): "Tiltak for innagerende elever." I: *Spesialpedagogikk*, 71(8), 44-51. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Pape, Kari (2001): *Læreren -pedagog eller sosialarbeider?* Oslo: kommuneforlaget.
- Patterson, Gerald R. (2002): "The early development of coercive family process." I: *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention*. Reid, John B., Patterson, Gerald R, Snyder, James (red.). Washington, DC : American Psychological Association.
- Pianta, Robert C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Rothbart, Mary K. (2004): "Temperament and the pursuit of an integrated developmental psychology" I: *Merrill - Palmer quarterly journal of developmental psychology*, 50(4), 492-505. URL: <http://proquest.umi.com/pqdlink?vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&ver=1&vname=PQD&RQT=309&did=776277121&exp=02-042015&scaling=FULL&vtype=PQD&rqt=309&TS=1265364595&clientId=28039> (Lesedato: 05.02.2010).
- Rubin, H. Kenneth, Wojslawowicz, Julie C., Krasnor, Linda Rose, Booth-LaForce, Cathryn, Burgess, Kim B. (2006): "The best friendships of shy/withdrawn children: prevalence, stability, and relationship quality." I: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (2), 139-153. <http://www.springerlink.com/content/024744531411012q/> (Lesedato: 02.03.2010).
- Rubin, Kenneth H., & Coplan, Robert J. (2004): "Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation" I: *Merrill - Palmer Quarterly* 50(4), 506-534. URL: <http://proquest.umi.com/pqdlink?vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&ver=1&vname=PQD&RQT=309&did=776277171&exp=05-19-2015&scaling=FULL&vtype=PQD&rqt=309&TS=1274365538&clientId=28039> (Lesedato: 09.05.2010).

Rubin, Kenneth H., Burgess, Kim B., Hastings, Paul D. (2002): "Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviours." I: *Child Development*, 73 (2), 483-495. URL: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/118938915/abstract> (Lesedato: 10.03.2010).

Rubin, Kenneth H., Burgess, Kim B. (2001): "Social Withdrawal and anxiety." I: *The developmental psychopathology of anxiety*. Vasey, Michael W., Dadds, Mark R. (red.). Oxford: University Press.

Rubin, Kenneth H., Nelson, Larry J., Hastings, Paul, Asendorpf, Jens (1999): "The transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles." I: *International Journal of behavioral development*, 23 (4), 937-957. URL: <http://jbd.sagepub.com/cgi/reprint/23/4/937> (Lesedato: 10.03.2010).

Rubin, Kenneth H., Asendorpf, Jens B. (1993a): "Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: conceptual and definitional issues." I: *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Rubin, Kenneth H., Asendorpf, Jens B. (red.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rubin, Kenneth H. (1993b): "The waterloo longitudinal project: Correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence." I: *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Rubin, Kenneth H., Asendorpf, Jens B. (red.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rudasill, Kathleen Moritz & Rimm-Kaufman, Sara E (2009): "Teacher-child Relationship quality: the roles of child temperament and teacher-child interactions." I: *Early childhood research quarterly*, 24(2), 107-120. URL: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6W4B-4VFBVMK-1-5&_cdi=6538&_user=674998&_pii=S0885200608000999&_orig=search&_coverDate=06%2F30%2F2009&_sk=999759997&_view=c&_wchp=dGLbVlb-zSkWb&md5=46fe7c522acd5ab5f3a056cf6891be19&ie=/sdarticle.pdf (Lesedato: 20.05.10).

Sameroff, Arnold J. (1989): "Understanding early relationship disturbances." I: *Relationship disturbances in early childhood*. Sameroff, Arnold J., Emde, Robert N. (red.). New York: Basic books.

Samuelson, Anne Sofie S. (2007): "Klasseledelse. Kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen?" I: *Vi har prøvd alt! Et systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Vold, Elin Kragset & Saltveit, Vibeke (red.). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schneider, Barry H. (1993): *Children's social competence in context: the contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press.

Schunk, D. H (2008): *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano.

Sommerchild, Hilchen (1998): "Mestring som styrende begrep." I: *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Gjærum, Bente, Grøholt, Berit, Sommerschild, Hilchen (red.) Oslo: Tano Aschehoug.

Stangeland, Silje (2007): *Stille elever taper i skolen*. URL: <http://www.forskning.no/artikler/2007/oktober/1192022280.58>. (Lesedato: 06.01.2010).

Steinmetz, Joseph E. (1994): "Brain substrates of emotion and temperament." I: *Temperament, individual differences at the interface of biology and behavior*. Bates, John E., Wachs, Theodor D. (red.). Washington D.C: American Psychological Association.

Svendsen, Britt Anne Drange (2006): "Sånn var det! En sjenert elev forteller." I: *Spesialpedagogikk* 71(8), 38-39. Oslo: Utdanningsforbundet.

Thomas, Alexander & Chess, Stella (1996): *Temperament. theory and practice*. New York: Brunner/Mazel publishers.

Urquhart, Isobel (2008): "The psychology of inclusion, the emotional dimension" I: *Psychology for Inclusive Education*. Hick, Peter, Kerschner, Ruth, Farrell, Peter T. (red.). London: Routledge.

Utdanningsdirektoratet (2009): *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. URL:
http://www.utedningsdirektoratet.no/upload/Brosjyrer/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf.
(Lesedato 14.04.2010).

Vygotsky, Lev S. (1974): *T nkning og sprog II*. København: Hans Reitzel.

Zhou, Qing, Lengua, Liliana J, Wang, Yun (2009): "The relations of temperament reactivity and effortful control to children's adjustment problems in China and the United States." I: *Developmental psychology*, 45(3), 724-739. URL:
<http://psycnet.apa.org/journals/dev/45/3/724.pdf> (Lesedato: 23.01.2010).

Zimbardo, Philip (1977): *Shyness: What it is, what to do about it*. London: Addison-Wesley Publishing Company.